

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

ACQUISITION DU VOCABULAIRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE
ET RÉALITÉS CONCEPTUELLES DE L'ÉLÈVE INUIT
DU GRAND NORD QUÉBÉCOIS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JULIE DESROCHERS

JANVIER 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES.....	I
LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES FIGURES.....	IV
AVANT-PROPOS	V
RÉSUMÉ	VI
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1 OBJECTIF DE RECHERCHE	9
2. CADRE THÉORIQUE	12
2.1 NATURE DU VOCABULAIRE	12
2.2 PROCESSUS D'ACQUISITION DU VOCABULAIRE	14
2.3 L'APPROCHE TRADITIONNELLE.....	16
2.4 L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	18
2.5 ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE	20
2.6 ÉDUCATION TRADITIONNELLE INUITE.....	23
3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	29
3.1 VARIABLES DE L'ÉTUDE	29
3.2 QUESTIONS DE RECHERCHE	31
3.2.1 <i>Questions spécifiques de recherche</i>	31
3.3 DEVIS DE RECHERCHE	34
3.4 SUJETS DE L'ÉTUDE.....	36
3.5 CORPUS DE MOTS.....	37

3.6	DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE	39
3.6.1	<i>Cueillette des données</i>	43
3.6.2	<i>Administration du traitement</i>	43
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	57
4.1	DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	59
4.2	ANALYSES PRÉLIMINAIRES	62
4.3	ANALYSES PRINCIPALES.....	67
4.4	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	74
5.	CONCLUSION.....	83
5.1	CONTRIBUTIONS DE L'ÉTUDE POUR DES RECHERCHES FUTURES	83
5.2	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	84
5.3	IMPLICATIONS DIDACTIQUES.....	85
5.4	CONCLUSION GÉNÉRALE	88
	RÉFÉRENCES	89
	ANNEXE A : LETTRES DE CONSENTEMENT	102
	ANNEXE B : PROCÉDURES D'ADMINISTRATION.....	105
	ANNEXE C : OUTILS UTILISÉS	167

Liste des tableaux

Tableau 3.1 : Corpus des mots-cibles sélectionnés.....	39
Tableau 3.2 : Calendrier des activités (4 octobre au 27 octobre 2004) pour le groupe expérimental.....	40
Tableau 3.3 : Calendrier des activités (4 octobre au 27 octobre 2004) pour le groupe contrôle.....	41
Tableau 3.4 : Activités d'enseignement-apprentissage réalisées sous l'approche communicative et l'approche traditionnelle.....	42
Tableau 4.1 : Fréquences des absences pour les sujets du groupe contrôle et du groupe expérimental.....	61
Tableau 4.2 : Moyennes et écarts-types pour le groupe expérimental et le groupe contrôle au prétest lors des épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiée...	63
Tableau 4.3 : Moyennes et écarts-types pour le groupe expérimental et le groupe contrôle au post-test lors des épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées...	65
Tableau 4.4 : Différences observées entre le post-test et le prétest lors des épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées pour les approches communicative et traditionnelle (test t).....	70
Tableau 4.5 : Comparaison des moyennes ajustées pour chacune des variables dépendantes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle (ANCOVA).....	75

Liste des figures

Figure 2.1 :	Modèle asymétrique de Kroll et Stewart (1994).....	15
Figure 2.2 :	Modèle asymétrique de Kroll et Stewart (1994).....	15
Figure 4.1 :	Nombre de sujets selon le sexe pour le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	60
Figure 4.2 :	Distribution des scores enregistrés par chacun des sujets du groupe expérimental au post-test pour les mots liés aux réalités conceptuelles étudiées.....	62
Figure 4.3 :	Scores moyens obtenus au prétest pour le groupe expérimental et le groupe contrôle aux épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées.....	64
Figure 4.4 :	Scores moyens obtenus au post-test pour le groupe expérimental et le groupe contrôle aux épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées.....	66

Avant-propos

Je souhaite exprimer ma plus sincère gratitude envers Monsieur Jean-Claude Huot, mon directeur de recherche, pour son précieux soutien à l'élaboration de ce projet de recherche. Sa présence rassurante et l'intérêt manifeste qu'il partageait pour ce projet ont accompagné, à tout moment, la réalisation de ce mémoire. Une reconnaissance sincère est aussi adressée à Madame Nancy Boiteau pour son expertise et son soutien généreux.

Je désire également remercier les élèves de 5^e année de l'école Pigiurvik à Salluit ayant participé à cette recherche, ainsi que les enseignantes et la direction qui ont permis la réalisation de ce projet. Je tiens à souligner, par le fait même, l'accueil toujours chaleureux des membres de la communauté de Salluit. Je remercie également la compagnie aérienne Air Inuit et tous ceux qui ont contribué au financement de mon déplacement en terre nordique.

Merci à toi Patrick, qui partage ma vie, pour ton soutien incomparable. Merci à vous toutes, chères amies, qui m'avez accompagnée dans cette belle aventure : Nathalie et Lyne pour vos judicieux conseils, vous m'avez sauvée..., Karine, Nicole et Hélène pour votre présence stimulante.

Enfin, merci à toi maman, tu as fait naître mes passions pour le monde de l'éducation et tu m'as fait découvrir, au Nord du 55^e parallèle, de nouveaux horizons.

Résumé

L'acquisition du vocabulaire est prépondérante dans l'apprentissage d'une langue seconde, en permettant de nommer autrement la réalité. Dans le Grand Nord québécois, une majorité d'élèves inuits bénéficient d'un enseignement en français langue seconde dès la troisième année du primaire. Bien sûr, ils doivent apprendre à nommer autrement la réalité qui les entoure, les réalités conceptuelles existantes, mais aussi se familiariser avec une réalité extérieure au monde qu'ils connaissent, propre à l'univers culturel de la langue seconde, les réalités conceptuelles inexistantes.

Alors que diverses approches pédagogiques sont susceptibles d'être effectives pour l'acquisition d'un vocabulaire en français langue seconde lié à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes, nous nous sommes interrogés quant à l'efficacité d'une approche novatrice, l'approche communicative, que nous avons comparé à une approche souvent utilisée en didactique des langues secondes, l'approche traditionnelle. Plus précisément, l'objectif principal de notre recherche était de déterminer si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. Pour ce faire, nous avons soumis deux groupes d'élèves inuits de 5^e année à chacune des approches pédagogiques étudiées afin de mesurer l'efficacité de chacune pour l'acquisition de ce vocabulaire.

Les résultats obtenus, dans notre étude, montrent que l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en langue seconde n'apparaît pas plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait au nombre de mots acquis, et

ce, tant pour les réalités conceptuelles existantes que pour celles qui sont inexistantes peu importe le volet, production ou compréhension. Néanmoins, l'approche communicative permet, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées.

Introduction

La Commission scolaire Kativik célèbre cette année ses 25 ans. C'est donc dire que l'éducation des jeunes inuits est une réalité relativement nouvelle. Néanmoins, ce n'est pas tant la nouveauté de cette réalité que sa complexité qui nous interpelle. En effet, enseigner au Nunavik c'est être confronté à une problématique où l'enseignement en langue seconde et la réalité culturelle du peuple inuit s'entrechoquent. Cette situation génère malheureusement des difficultés pouvant nuire à la réussite scolaire chez les élèves inuits. Ce projet de recherche se veut donc une contribution à l'évolution de l'éducation des Inuits du Grand Nord québécois. Parce que le peuple inuit vit au nord du 55^e parallèle, dans un monde à part, sa réalité est bien particulière. Cette réalité étant définie par l'éloignement et l'isolement, le monde extérieur riche en connaissances nouvelles leur est difficilement accessible, voire même incompréhensible. Parce que le monde s'exprime dans les mots et que les mots appartiennent à la réalité qui les gère, nous désirons investir la pierre angulaire de l'acquisition d'une langue : le vocabulaire.

L'étude du vocabulaire en langue seconde a fait l'objet d'abondantes recherches depuis les dernières décennies, cependant, plusieurs zones demeurent obscures. Ce projet de recherche aborde, entre autres, l'une de ces zones obscures : l'acquisition d'un vocabulaire en langue seconde lié à des réalités conceptuelles inexistantes dans l'environnement de l'apprenant. Comme le souligne Jarvis (2000), l'acquisition de nouveaux concepts en langue seconde est un terrain à peine exploré qu'il importe d'investiguer. Cette problématique, particulière à l'éducation des Inuits du Grand Nord québécois, revêt un caractère critique car, dans un contexte d'enseignement en langue seconde, la langue seconde se voit attribuer « une fonction importante sur le plan cognitif puisque son acquisition intervient à un moment où (...) les capacités

mentales ne sont pas encore stabilisées chez l'apprenant qui accède à des notions nouvelles directement à l'aide d'un code linguistique étranger » (Miled, 1993, p. 280-281).

Dans un contexte d'enseignement en langue seconde, l'apprenant est forcément confronté à de nouvelles réalités, des réalités qui ne lui sont pas familières puisqu'elles sont inexistantes dans son environnement. En fait, ces réalités appartiennent à l'univers culturel de la langue seconde (Alvarez, 1986). Notre questionnement se porte alors sur le type d'enseignement à privilégier pour favoriser l'acquisition du vocabulaire lié à des réalités conceptuelles existantes et, plus particulièrement, celui lié à des réalités conceptuelles inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. Généralement, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire se réalise au moyen de l'approche traditionnelle. Bien que cette approche semble efficace, nous sommes en droit de nous interroger quant à l'efficacité d'une approche pédagogique nouvelle, l'approche communicative. En effet, puisque l'éducation des jeunes inuits oblige une compréhension de leurs besoins, de leur réalité et le respect de leur identité culturelle, il importe de questionner ce à quoi nos actions doivent servir. En conséquence, l'objectif de notre recherche sera de déterminer si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique sous-jacente au présent projet de recherche. Le second chapitre présente le cadre théorique et rend compte des considérations empiriques les plus pertinentes à la recherche. L'objectif de la

recherche ainsi que la question principale et les questions spécifiques de recherche sont énoncés au chapitre trois. Ce chapitre est aussi destiné à la présentation et à la justification des aspects méthodologiques de la recherche. Nous y présentons le devis de la recherche, les sujets de l'étude, le traitement appliqué et les instruments utilisés. Enfin, le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus à la suite de l'expérimentation. Ces résultats nous permettront de répondre à la question principale de la recherche. En conclusion, nous soulignons les contributions de cette étude pour des recherches futures ainsi que ses limites sur le plan méthodologique. Des implications didactiques émergeant de cette recherche sont formulées en dernier lieu.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1. PROBLÉMATIQUE

Au nord du 55^e parallèle, dans le Grand Nord québécois, les Inuits peuplent les terres du Nunavik. Dispersés dans les 14 villages bordant les frontières de la province, ce peuple qui fut isolé de la civilisation contemporaine a su survivre, au cours des siècles, grâce à une éducation traditionnelle qui avait pour objectif la transmission de la culture inuite à travers les générations.

Cette éducation informelle, transmise par les parents, la famille étendue et les autres jeunes, consistait en un apprentissage et un enseignement par imitation, sans aucune limite de temps pour acquérir la maîtrise d'habiletés diverses. L'enfant progressait à un niveau plus élevé d'habileté quand il/elle était prêt(e). (Commission scolaire Kativik, 2004)

Cette éducation n'était en aucun point « scalarisante », elle n'avait pour objectif que la survie des générations futures.

Une première forme d'enseignement, motivée par la propagation du christianisme, fut offerte aux Inuits par les missionnaires au début du 19^e siècle (CSK, 2004). Un enseignement informel et rudimentaire de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique et de la religion était dispensé aux Inuits désireux d'apprendre. Quelques écoles missionnaires furent fondées, mais le manque de fonds, de personnel et de formation empêchèrent leur expansion (CSK, 2004). Il fallut attendre l'action du gouvernement fédéral qui, d'après la loi constitutionnelle de 1867, devenait responsable du peuple inuit et, par conséquent, de l'élaboration d'un premier système scolaire officiel au Nunavik. Les premières écoles fédérales virent le jour en 1949. Le programme scolaire de l'Ontario était appliqué en classe et l'enseignement se faisait exclusivement en anglais (CSK, 2004).

En 1963, le gouvernement provincial, qui n'avait jusqu'alors aucune responsabilité envers les Inuits du Nouveau-Québec, érigea les premières écoles provinciales sous l'égide de la Direction générale du Nouveau-Québec. « En 1968, une nouvelle circonscription scolaire fut établie – La Commission scolaire du Nouveau-Québec – qui fut chargée par la suite de l'administration de toutes les écoles sous compétence provinciale au Nouveau-Québec » (CSK, 2004). La CSNQ instaura alors une nouvelle organisation du système scolaire et de nouveaux programmes dans les écoles provinciales. Jusqu'en 1975, les deux systèmes scolaires, provincial et fédéral, subsistèrent dans les communautés du Nunavik.

« Pour prendre en main leur propre destinée, les Inuit [sic] devaient contrôler davantage la gestion de leur éducation » (CSK, 2004). Cette volonté s'actualisa par la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois le 11 novembre 1975 octroyant de nouveaux droits aux Inuits du Nouveau-Québec d'antan (CSK, 2004). C'est alors que fut créée, en 1978, la Commission scolaire Kativik qui avait pour première mission d'établir un programme scolaire adapté à la réalité nordique. Ainsi, sous l'influence de la CSNQ, l'inuktitut, langue maternelle des Inuits, devient la langue d'enseignement durant les trois premières années de scolarisation, de la maternelle à la deuxième année inclusivement. Dès la troisième année, l'enseignement est dispensé en langue seconde, soit en français ou en anglais, selon le choix des parents. Cet enseignement, calqué sur le programme du ministère de l'Éducation, est assuré par des enseignants francophones et anglophones, alors que des enseignants inuits dispensent l'enseignement de l'inuktitut, de la religion et de la culture afin de perpétuer la tradition inuite.

La Commission scolaire Kativik est régie par une loi du gouvernement du Québec qui s'intitule '*Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*'. Cette commission scolaire a compétence de dispenser

l'enseignement au Nunavik, au niveau de la prématernelle, du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes. Elle a également la responsabilité d'élaborer des programmes et du matériel didactique en inuktitut, en français et en anglais, de former des enseignants inuit [sic] conformément aux normes provinciales ainsi que d'organiser et de superviser l'éducation au niveau postsecondaire. (CSK, 2004)

La langue française devient la langue d'enseignement chez 53,7% des élèves inuits du Grand Nord québécois (CSK, 2004). Bien que le français soit majoritaire dans les statistiques, il demeure, dans la réalité nordique, minoritaire. En effet, malgré la dominance du français dans les classes du Nunavik, son écho dans la communauté est à peine perceptible. Seules l'inuktitut et l'anglais, langues du commerce et des médias, honorent la place publique ; l'usage du français n'étant pas valorisé. Cette langue, qui ne vit presque uniquement en classe, ne se fait entendre qu'en présence des enseignants francophones. L'enseignement en français langue seconde constitue, en conséquence, un défi de taille considérant l'un des objectifs de l'enseignement à la population du Nunavik : « Les élèves devront atteindre un niveau élevé de compétence dans une autre langue » (CSK, 2004).

Dans ce contexte d'enseignement en français langue seconde, la langue est à la fois objet d'apprentissage et véhicule des savoirs scolaires. L'élève est ainsi confronté à un code linguistique étranger, accès unique aux savoirs scolaires. Les nouvelles notions à acquérir par l'élève sont, à un premier niveau, des mots à apprendre, mais aussi des réalités à comprendre. De ces réalités, plusieurs n'ont pas de sens pour l'élève inuit, car elles ne font pas partie de sa réalité conceptuelle; elles sont inexistantes dans son environnement. À cet égard, sa connaissance, limitée à son environnement, rend difficile l'appréhension d'un monde qui lui est peu connu. Jamais il n'a vu d'arbre, peut-être jamais n'en verra-t-il! Complexe devient alors l'apprentissage de cette langue seconde lorsque ses réalités ne sont pas culturellement

marquées. Vides de sens, les mots ne demeurent alors que des suites de sons vite oubliés, des bruits incompris (Smith, 1979).

Cette difficulté se manifeste dans le corpus de mots que les élèves inuits doivent apprendre en langue seconde. Les jeunes inuits doivent d'abord construire une représentation pour toutes les réalités conceptuelles nouvelles et y associer les formes orale et écrite correspondantes en langue seconde. Selon Laufer (1993-94), il est plus difficile d'acquérir des mots totalement nouveaux en langue seconde en raison de l'absence de concepts préexistants et d'équivalents de traduction en langue première. À cet effet, le vocabulaire lié à des réalités conceptuelles existantes dans l'environnement de l'apprenant serait, quant à lui, acquis plus facilement puisqu'il fait référence à des concepts connus et nommés en langue maternelle. Considérant cette double réalité, comment pouvons-nous favoriser l'acquisition d'un vocabulaire en français langue seconde lié à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois ?

Le processus d'acquisition est gouverné par un ensemble de comportements conscients et accessibles à la volonté : l'apprentissage. Ces comportements, traduits par la pratique d'activités différenciées, activent la construction des savoirs (Holec, 1995). Il incombe donc à l'enseignant de créer des activités d'apprentissage stimulant le processus d'acquisition chez ses élèves. Bien sûr, diverses approches pédagogiques sont susceptibles d'être effectives. Seulement, nous désirons qu'elles favorisent une optimisation de l'enseignement et qu'elles respectent le développement et la réalité de l'élève inuit. Quelle approche devons-nous alors privilégier pour l'enseignement-apprentissage en langue seconde du vocabulaire lié à des réalités conceptuelles inexistantes dans l'environnement de l'élève?

Traditionnellement, l'enseignement du vocabulaire en langue seconde se réalise au moyen de la traduction ou de l'image. La simplicité de cette méthode lui confère, de fait, un attrait souvent prisé par le personnel enseignant dans les classes du Nunavik. Cependant, un vent de changement, initié par nombre de praticiens et de théoriciens, se fait sentir et inspire nos actions. Dans la foulée du mouvement de la réforme scolaire, la Commission scolaire Kativik adopte de nouvelles lignes directrices; une approche dite communicative gagne dès lors les portes du Nord. Parce qu'elle trouve son essence dans la communication véritable, l'approche communicative s'impose comme étant une méthode très prometteuse. Elle propose des situations de communication authentiques où les mots sont intégrés dans des contextes signifiants pour l'apprenant. La communication se fait ainsi le vecteur de l'acquisition du vocabulaire. Sous l'approche communicative, les mots ne sont plus présentés à nu comme le propose l'approche traditionnelle.

Considérant les facteurs qui caractérisent l'éducation au Nunavik, cette innovation pédagogique est-elle garante de nouveaux succès en ce qui a trait à l'acquisition de ce vocabulaire en langue seconde? Pouvons-nous espérer que l'emploi d'une approche communicative donne un sens à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire lié à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'apprenant?

1.1 OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif principal de la présente recherche est de déterminer si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. Pour être considérée plus

efficace que l'approche traditionnelle, l'approche communicative doit permettre l'acquisition d'un plus grand nombre de mots en moyenne que l'approche traditionnelle et ce, autant pour les réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Nous avons donc établi un devis de recherche de type quasi expérimental afin de répondre à notre objectif de recherche.

Les élèves inuits du Grand Nord québécois doivent non seulement s'approprier un nouveau code linguistique pour nommer leur réalité, mais aussi comprendre et intégrer de nouvelles réalités propres à la langue seconde. Bien réelle, cette situation caractérise le vécu des élèves inuits recevant un enseignement en français langue seconde. L'expérience du français est pour eux un défi de taille. Des considérations s'imposent donc quant aux choix pédagogiques à opérer pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les classes du Nunavik.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

2. CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre est destiné à la présentation des appuis théoriques sur lesquels se fonde notre problématique. Les concepts nécessaires à sa compréhension y seront également précisés. Nous définirons d'abord la nature du vocabulaire ainsi que les processus qui gouvernent son acquisition. Ensuite, nous présenterons les qualités des approches pédagogiques étudiées qui seront analysées sous les conceptions, parfois divergentes, de l'enseignement du vocabulaire en langue seconde. Enfin, cette argumentation ne serait entière sans l'étude de la vision de l'éducation traditionnelle inuite.

2.1 NATURE DU VOCABULAIRE

« Ensemble de mots dont dispose une personne », voilà la définition proposée dans le dictionnaire *Le Petit Robert* sous l'entrée *vocabulaire*. Cependant, sous l'œil des spécialistes en langue et en éducation, le vocabulaire est bien plus qu'un simple ensemble de mots. En effet, le vocabulaire constitue le pivot de l'acquisition de la langue, première ou seconde, en répondant aux premiers besoins de communication (Girardet, 1995). « On le sait bien par expérience : ce qui nous empêche le plus souvent d'exprimer une idée en langue seconde, ce qui crée le plus grand blocage dans la communication, c'est l'absence de mots pour le dire... » (Nemni, 1986, p. 155). Enfin, bien que son statut soit reconnu depuis longtemps, l'étude du vocabulaire demeure, avant les années 80, un sujet négligé. Ce désintéressement « provient de la conviction largement répandue que le vocabulaire d'une L2, comme celui d'une première langue (L1), s'apprend tout seul en dehors du cadre spatio-temporel d'une salle de classe » (Tréville, 2001, p. 271). Au-delà de cette conviction, le vocabulaire est désormais considéré comme un fait scolaire; il est objet de connaissance.

Le mot est l'unité fondamentale pour l'enseignement du vocabulaire (Alvarez, 1989). Selon Nation (2001), le mot implique trois types de connaissance :

- 1) la connaissance de la forme orale, de la forme écrite et des parties du mot;
- 2) la connaissance de la signification associée à la forme du mot, les concepts et les référents désignés par le mot et ses associations avec d'autres mots;
- 3) la connaissance de son usage dont ses fonctions grammaticales, ses collocations, son registre et sa fréquence.

Bien que la connaissance d'un mot nécessite plusieurs types de connaissance, nous nous limiterons, dans le cadre de ce projet d'études, à la connaissance de la forme orale du mot et à la connaissance de la signification associée à cette forme. Nous partageons sur ce point la conception de Germain et Leblanc (1987) : « l'apprentissage de la langue pourra dès lors être diversifié en fonction de ses usages anticipés » (p. 101). Le « savoir écouter et parler » étant l'objectif premier pour l'enseignement en langue seconde à la Commission scolaire Kativik, nous nous concentrerons donc sur ces deux types de connaissance du mot (CSK, 2004).

L'existence du mot repose sur l'union de deux caractères indissociables : une forme et un sens (Singleton, 1993-94). L'acquisition du vocabulaire en langue seconde est essentiellement de nature formelle, le sens étant déjà emmagasiné en mémoire (Pavlenko, 2000). Cependant, l'acquisition du vocabulaire en langue seconde ne se limite pas nécessairement à l'ajout d'une nouvelle forme pour rendre compte d'un concept préexistant. Apprendre une nouvelle langue c'est aussi apprendre de nouveaux concepts spécifiques à l'univers culturel de la langue seconde (Alvarez, 1986). L'enseignement du vocabulaire ne peut donc se restreindre aux équivalents de traduction de la langue première, il faut aller au-delà de la réalité connue, permettre aux apprenants d'entrer en contact avec un autre monde (Rebuffot, 1986).

Notons que chez l'apprenant en langue première comme chez l'apprenant en langue seconde, un décalage entre la capacité de compréhension et de production du vocabulaire subsiste. En effet, la compréhension du vocabulaire précède sa production, puisqu'une représentation précise du mot est nécessaire à sa production (Ziarko, 2003).

2.2 PROCESSUS D'ACQUISITION DU VOCABULAIRE

Les processus d'acquisition du vocabulaire sont, selon Bogaards (1994), essentiellement les mêmes pour l'apprentissage du vocabulaire de la langue maternelle et celui de la langue seconde. En effet, aucune étude n'a permis de définir des processus qui soient spécifiques à la langue seconde. Par conséquent, les processus d'acquisition du vocabulaire de la langue première comme ceux de la langue seconde « peuvent se concevoir en termes du modèle de la mémoire » (Bogaards, 1994, p. 144). Composée de réseaux sémantiques, la mémoire est le lieu où sont enregistrées les informations traitées par l'apprenant. Comme le soulignent Grossmann et Calaque (2000), l'apprentissage du vocabulaire « n'est pas un empilement de mots : c'est une mise en réseau, organisée et structurée, de connaissances et de savoirs » (p. 13). L'acquisition du vocabulaire se réalise alors par la « mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui les unissent » (Bogaards, 1994, p. 144). Les traces mémorielles constituent un enregistrement de ces informations au sein de la mémoire. Ainsi, chaque contact avec les mots à apprendre entraîne une certaine acquisition, « soit par la création de nouvelles traces ou de nouveaux liens entre les traces, soit par le renforcement de traces ou de liens déjà existants » (Bogaards, 1994, p. 144). C'est donc dire que l'acquisition du vocabulaire est un processus graduel, où chaque rencontre avec les mots contribue à leur apprentissage.

Les mots appris et emmagasinés en mémoire sont nécessairement soumis à une structure définie. Selon De Groot (1998), cette structure contiendrait la forme des mots en langue première et en langue seconde ainsi que le concept auquel elle réfère (Figure 2.1). Cette relation triangulaire permettrait ainsi l'intégration des équivalents de traduction, résultant du processus d'acquisition, au sein du système mnésique. L'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue seconde consisterait alors à attacher une nouvelle forme aux référents déjà présents, soit la forme en langue première (L1) et le concept.

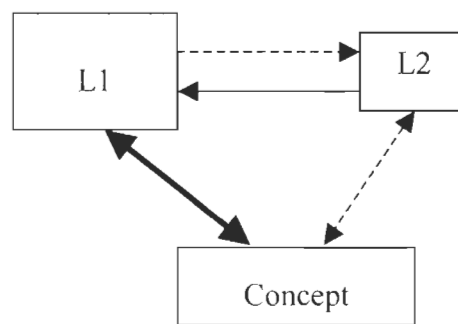


Figure 2.1 : Modèle asymétrique de Kroll et Stewart (1994)

Cependant, qu'advient-il de ce processus d'acquisition lorsque les référents (L1 et concept) sont inexistant dans l'environnement et, par conséquent, au sein du système mnésique de l'apprenant? (Figure 2.2)

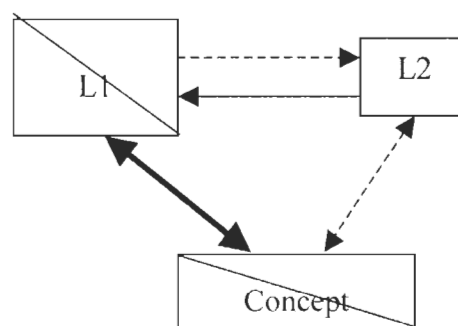


Figure 2.2 : Modèle asymétrique de Kroll et Stewart (1994)

L'acquisition d'un vocabulaire en langue seconde pour des concepts nouveaux semble ne pas avoir fait l'objet de nombreuses études. En effet, la recension des écrits scientifiques, aussi exhaustive soit-elle, n'a pas permis de documenter de façon satisfaisante les implications concernant la formation de concepts nouveaux en L2. Certains chercheurs, dont Jarvis (2000), soulignent effectivement le manque d'information sur ce sujet et la nécessité de documenter cette problématique.

Quelques références théoriques peuvent néanmoins préciser certains paramètres de cette problématique. Selon Singleton (1993-94), la formation de concepts nouveaux en L2 ne serait pas aussi exigeante que la formation de concepts en L1 qui nécessite un travail cognitif important et une attention soutenue. Cependant, Graves (1987) indique que « l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts nouveaux » constitue « la tâche la plus difficile » (cité dans Bogaards, 1994, p. 163). Lorsque l'apprenant est confronté à un concept nouveau, le concept et le mot le désignant doivent être acquis (Nation, 2001). Cette acquisition s'actualise par le « prolongement d'un concept existant en mémoire à long terme qui ressemble le plus au nouveau concept » (Duquette, 1993, p. 74). Ainsi, la nouvelle réalité doit pouvoir s'enraciner en mémoire en se fixant à des éléments connus.

2.3 L'APPROCHE TRADITIONNELLE

« Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (...) s'est calquée sur la méthodologie des langues anciennes » (Puren, 1988, p. 24). Héritière de la pédagogie du latin, l'approche traditionnelle a donné naissance à différentes méthodes d'enseignement. Nous désignons par *méthodologie*, *méthode*, ou *approche* « un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde » (Besse, 1985, p. 14, cité par Germain, 1993, p. 15). D'une manière plus spécifique,

l'enseignement du vocabulaire sous une perspective traditionnelle consiste à attribuer une nouvelle étiquette verbale pour une même chose (Alvarez, 1989). Une même réalité porte ainsi différentes formes linguistiques selon qu'elle est communiquée en langue maternelle ou seconde. Alvarez (1989) associe cette vision de la langue à la conception des « équivalents » qui s'actualise sous deux pratiques traditionnelles : la traduction et l'ostension.

La première méthode consiste à utiliser la traduction interlinguale, donc à attacher l'équivalent en langue seconde pour chaque mot de la langue maternelle. Ce procédé nécessite évidemment l'existence et la connaissance de cet équivalent en langue maternelle pour les mots à enseigner. En conséquence, cette pratique ne peut être effective lorsque l'enseignant de la langue seconde ne possède pas la langue maternelle de ses apprenants.

La seconde méthode, l'ostension, comble ce fossé puisqu'elle implique la présentation de l'objet ou de sa représentation pour y associer directement l'équivalent en langue seconde (Alvarez, 1989). Cette pratique est issue de la méthode directe qui s'inscrit dans le prolongement de l'évolution interne de l'approche traditionnelle (Puren, 1988). L'apprentissage du vocabulaire repose alors sur la théorie de l'associationnisme prônant l'association de la forme et du sens des mots (Germain, 1993). L'habileté à parler occupant une place centrale, la priorité est donc accordée à l'oral dans les exercices de nomination et de description du réel (« Qu'est-ce que c'est? – C'est... ») (Alvarez, 1989; Germain, 1993). En fait, l'«enseignant démontre, soit à l'aide d'objets ou d'images : il ne traduit pas et n'explique pas » (Germain, 1993, p. 128). Donc, la méthode directe est celle qui évite le recours à la langue maternelle, le détour par l'orthographe et l'usage d'explications (Puren, 1988; Germain, 1993). Bien que l'ostension permette une « compréhension »

rapide du sens des mots, cette signification est réduite aux objets bruts que représentent les mots, alors que « ce n'est pas l'objet qui constitue le sens, mais une certaine façon de "voir" l'objet, selon les diverses langues » (Alvarez, 1989, p. 160).

Selon Alvarez (1989), ces deux méthodes présentent une vision simpliste de l'enseignement du vocabulaire. L'accent étant mis sur la forme, il s'agit alors de nommer autrement les mêmes réalités. Comme le souligne Alvarez (1989), le sens étranger du mot est ainsi escamoté puisque chaque langue organise la réalité d'une façon relativement spécifique et que chaque mot participe dans sa langue à un réseau d'associations avec d'autres mots. En conséquence, sous un enseignement traditionnel, les réalités ne peuvent être appréhendées selon leur représentation dans le monde étranger et selon les relations qu'elles entretiennent avec d'autres mots dans cette autre langue (Alvarez, 1989). Néanmoins, cette méthode connaît encore aujourd'hui un certain succès, particulièrement auprès des apprenants débutants en L2 (Germain, 1993).

2.4 L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Si l'approche traditionnelle a connu une longue histoire, l'approche communicative s'inscrit, quant à elle, dans un mouvement relativement récent. C'est vers 1975, sous la convergence de différents courants de recherche et de la reconnaissance des besoins langagiers et des intérêts des apprenants qu'émergea l'approche communicative (Germain, 1993). Définie selon Germain (1991) comme « une approche visant à faire communiquer les élèves avec efficacité en langue seconde ou étrangère » (p. V), elle révèle le statut complexe de la langue : un savoir-faire (Germain, 1993). L'apprentissage de la langue, autrefois réduit à un simple savoir, n'est plus fondé sur des exercices d'imitation et de répétition, mais plutôt des activités diversifiées propres à conduire une véritable communication (Cornaire.

2001). En fait, l'approche communicative se définit par l'intention de communication impliquée dans les activités de jeux de rôles, de simulations et de résolutions de problèmes qu'elle propose (Germain, 1993). Cependant, comme le souligne Germain (1991), « il n'existe pas UNE mais plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative » (p. V). En conséquence, cette approche « se caractérise par une grande souplesse car il n'existe pas de « cours communicatifs » à proprement dire » (Cornaire, 2001, p. 26).

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'enseignant, qui était traditionnellement directif, devient un facilitateur, un guide « qui sait susciter le goût de découvrir et de réaliser une tâche, préparant ainsi l'apprenant au défi de l'utilisation de la langue en situation hors classe » (Cornaire, 2001, p. 28). L'élaboration de situations de communication stimulantes, faisant référence particulièrement à la vie quotidienne, tend à rendre l'apprentissage de la langue seconde plus signifiant (Germain, 1993). Dans l'esprit de la psychologie cognitive, l'apprenant, impliqué activement dans l'élaboration du sens, devient alors responsable de son propre apprentissage (Germain, 1993). Sous l'approche communicative l'utilisation de documents authentiques est caractéristique (Germain, 1993). Ces documents dits authentiques sont essentiellement des productions véritables destinées aux locuteurs natifs; ils ne sont pas conçus à des fins pédagogiques (Lesage, cité par Demari, 2004). Même si « la méthode communicative n'a pas encore réussi à faire l'unanimité quant à une démarche pédagogique spécifique » (Germain, 1993, p. 207), elle connaît, malgré tout, une popularité certaine en didactique des langues secondes.

2.5 ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

Malgré les opinions divergentes quant à la nécessité d'enseigner ou non le vocabulaire, tous s'entendent pour dire que les mots ne peuvent s'enseigner de manière isolée, ils doivent être reliés à un contexte pour en percevoir le sens (Rebuffot, 1986). Sans contexte, la signification du mot n'est pas définie; le mot n'a alors pas de sens, il est « atome libre » (Girardet, 1995) ou au contraire, comme le soutient Nielsen (1976) : il a trop de sens (cité dans Borges, 1983, p. 74).

Bien que l'idée d'enseigner le vocabulaire en contexte soit largement répandue, le contexte demeure, pour certains, un contenu additionnel à comprendre pouvant nuire à l'apprentissage. L'efficacité du contexte pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire serait tributaire du degré de connaissance de la langue chez les apprenants. Selon Duquette (1993), l'utilisation du contexte ne favoriserait pas les apprenants débutants en langue seconde. Elle suggère plutôt d'utiliser les définitions et la dénomination qui ont une efficacité accrue chez les novices. Girardet (1995) abonde dans le même sens, l'intégration du vocabulaire à un contexte « n'assure pas nécessairement une meilleure mémorisation puisque la capacité mémorielle (rapidité et durée du stockage) peut-être influencée par la saillance des éléments à mémoriser et par leur organisation » (Girardet, 1995, p. 173-174).

Comme le rapporte Mc Carthy (1990), aucune réponse expérimentale ne permet d'identifier la meilleure méthode pour la mémorisation du vocabulaire. Toutefois, il semble, selon l'opinion des praticiens, qu'« une méthodologie qui met le mot en relation avec un contexte riche semble plus efficace car elle demande un certain effort cognitif, permet des mises en relation plus nombreuses, suscite une imagerie mentale importante » (cité dans Girardet, 1995, p. 173). D'après Girardet, plus l'effort cognitif déployé par l'apprenant est important, meilleure est la mémorisation du vocabulaire.

Un mot appris par inférence et rappelé en situation est mieux mémorisé que s'il est présenté d'une manière traditionnelle (traduction ou image) et s'il a fait l'objet d'exercices formels. Par ailleurs, un contexte faiblement prédictif qui nécessite par conséquent de nombreuses hypothèses/vérifications détermine une meilleure mémorisation. (Girardet, 1995, p. 171)

Cette prémisse est également partagée par Haastrup (1989) : « Une activité d'analyse et un effort cognitif importants sont à l'origine de représentations mentales plus fortes et facilitent l'appropriation de l'objet » (cité dans Girardet, 1995, p. 171).

Pour certains, le vocabulaire doit être étudié dans son contexte d'utilisation, selon un usage réel de la langue. Ce contexte, nous le retrouvons, entre autres, dans les documents authentiques, outils privilégiés pour la construction d'un savoir culturel de la langue seconde. Ainsi, Alvarez (1986) insiste sur la nécessité de confronter l'apprenant avec des documents authentiques de la L2 puisque la compréhension de la langue seconde oblige la prise en compte de ses éléments culturels. Toutefois, certaines réserves sont émises quant à l'utilisation de documents authentiques pour l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde. Essentiellement, les documents authentiques ne sont pas conçus pour l'apprenant en langue seconde (Rebuffot, 1986) et ne sauraient répondre aux besoins de l'apprenant, quel que soit son niveau de compétence en langue seconde (Omaggio, 1986, cité dans Kang, 1995). En conséquence, l'usage de ce matériel ne peut contribuer à un apprentissage effectif de la langue seconde puisqu'il va au-delà des capacités de l'apprenant (Omaggio, 1986, cité dans Kang, 1995).

Bien que le document authentique puisse rendre compte d'un usage réel de la langue, il diminue, en contrepartie, la signifiante du contexte pour l'apprenant. Carrell (1990) rapporte des recherches en anglais langue seconde (Steffensen, Joag-Dev et Anderson, 1979 ; Johnson, 1981 ; Cabello, 1984 ; Haus et Levine, 1985) qui ont

montré que le contenu culturel lié à la langue maternelle influence positivement la compréhension d'un texte lu en langue seconde : « les performances sont supérieures pour les membres du groupe dont la culture d'origine correspond à celle du texte, elles sont plus faibles pour les autres » (Carrell, 1990, p. 18).

Un enfant donne du sens au monde en reliant ce qui n'est pas familier à ce qui est connu, mais s'il y a peu de 'connu' qui peut servir dans une situation donnée, peu de choses seront comprises ou perçues. (Smith, 1979, p. 50)

La présence d'un contexte lié à la culture de l'apprenant, parce qu'il est plus signifiant, favoriserait donc la construction de sens.

LeBlanc (1986) et Jobin (1986) insistent sur la nécessité de présenter des activités significatives correspondant aux expériences de vie des apprenants. Les enseignants peuvent ainsi tirer profit de situations qui leur sont familières en langue maternelle pour favoriser l'apprentissage de la langue seconde. Cette approche pédagogique concorde avec le principe premier d'apprentissage énoncé par Smith (1979) : « la seule façon efficace et sensée d'apprendre est d'essayer de relier les expériences nouvelles à ce que l'on sait ou croit déjà » (p. 1-2).

Dans une situation d'apprentissage signifiant, le sujet est capable de relier une nouvelle information à ce qu'il sait déjà (...); il est plus capable d'établir des interrelations ou d'imposer une structure aux nouvelles informations et, par conséquent, de réduire les efforts de mémorisation qu'exigerait l'activité d'apprentissage. (Smith, 1979, p. 165)

L'acquisition du vocabulaire en langue seconde pour des réalités conceptuelles connues correspondent à la mémorisation d'une forme nouvelle, alors que des réalités conceptuelles inconnues obligent la construction d'un nouveau concept en mémoire, d'un sens nouveau. Puisque le mot isolé ne génère pas tout le sens devant y être

attribué, il est permis de croire qu'un enseignement en contexte pour des réalités conceptuelles nouvelles serait davantage efficace. Les nouvelles réalités conceptuelles à apprendre devant s'inscrire dans le prolongement de réalités conceptuelles connues, l'activation d'un contexte signifiant pour l'apprenant en favoriserait l'acquisition. En conséquence, nous devrions privilégier un enseignement en contexte qui soit signifiant pour les réalités conceptuelles nouvelles. En ce qui a trait aux réalités conceptuelles connues, l'apport du contexte serait de moindre importance puisque leur acquisition est de nature formelle seulement. De plus, ce vocabulaire serait, selon Girardet (1995), mieux mémorisé puisqu'il est composé de mots signifiants pour l'apprenant. Par conséquent, le vocabulaire lié à des réalités conceptuelles connues devrait générer une rétention supérieure au vocabulaire lié à des réalités conceptuelles inexistantes dans l'environnement de l'élève, peu importe l'approche pédagogique privilégiée.

2.6 ÉDUCATION TRADITIONNELLE INUITE

Dans les classes du Nunavik, la tension est palpable entre la modernité et la tradition qui subsiste. Le Sud s'est introduit au Nord en y imposant un déterminant crucial : une éducation formelle. L'établissement scolaire et ce que renferment ses murs se sont imposés dans les communautés nordiques emprisonnant les jeunes inuits dans une culture éducationnelle étrangère qui va à l'encontre de leur mode traditionnel de transmission des connaissances à travers les générations (Stairs, 1988). L'éducation formelle n'existait pas chez le peuple inuit (Stairs, 1988). C'est donc dire que

l'école, comme lieu d'apprentissage, est un phénomène récent dans la vie des Inuit [sic]. Pour plusieurs d'entre eux, entre autres pour les générations plus âgées, elle ne fait pas encore entièrement partie de leur mode de vie et de leur conception de l'apprentissage permettant à l'individu d'acquérir son autonomie. (Boucher, 1993, p. 60)

Stairs (1988) expose les différences profondes entre l'éducation traditionnelle des Inuits et l'éducation formelle moderne importée du Sud. L'éducation formelle dispensée aux Inuits est caractérisée par un haut niveau de médiation verbale faisant abstraction des activités du quotidien. Exercée par des individus spécialisés n'entretenant aucun rôle social auprès des enfants inuits, cette éducation, à visée académique, a pour finalité l'occupation d'un emploi futur. À l'opposé, l'éducation traditionnelle du peuple inuit implique l'observation et l'imitation à travers une diversité d'activités familiales et communautaires. Menée à bien par plusieurs adultes ayant un rôle significatif auprès de l'enfant, cette éducation informelle a pour but premier le développement de la conscience et des habiletés nécessaires à son intégration immédiate à la structure sociale de la communauté.

Chez les Inuits, la connaissance n'est pas un objet isolé, elle fait partie intégrante des expériences de la vie (Leavitt, 1991). Bien que l'adulte ne se fasse pas éducateur, sa présence guide les apprentissages des enfants. Effectivement, l'enfant apprend à travers les expériences qu'il vit avec les adultes sans toutefois que ces derniers lui dictent quoi faire et comment faire. L'enfant doit alors observer avec attention ce que fait l'adulte pour ensuite imiter, reproduire ce qu'il a retenu, car personne ne lui enseignera. Évidemment, les apprentissages ne peuvent se réaliser que graduellement. Ce n'est que par les occasions répétées de vivre ces expériences de vie que l'enfant acquièrent les connaissances et habiletés diverses. Comme le mentionne Leavitt (1991), « it's a lifelong lesson » (p. 274). Cette approche dite expérimentale respecte le rythme de l'enfant qui progresse à un niveau plus élevé quand il est prêt. « Il ne sert à rien en effet de forcer un enfant à apprendre quelque chose avant qu'il ne soit prêt à se souvenir de la leçon » (Briggs, 1983, p. 16). En conséquence, aucune limite de temps n'est imposée à l'enfant pour acquérir la maîtrise d'habiletés multiples et assimiler de nouvelles connaissances.

L'éducation traditionnelle des Inuits est donc très contextualisée. L'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés s'actualisent dans les expériences du quotidien intégrant ainsi une diversité d'apprentissages. Il ne s'agit donc pas de connaissances et d'habiletés isolées. Par exemple, le jeune chasseur en devenir apprend à manier les armes selon l'animal chassé pour lequel il apprend à reconnaître le mode de vie. Aussi, il doit considérer les conditions climatiques et celles du terrain pour employer le type d'équipement le mieux adapté.

L'aspect communicatif ne semble pas très présent dans le processus d'apprentissage des Inuits. « L'apprentissage ne se fait pas au niveau du discours : ils n'ont rien à mémoriser. Mais ils doivent surveiller et mettre en pratique leurs observations » (Briggs, 1983, p. 17). Ainsi, l'enfant apprend par observation et non par transmission orale de connaissances, de procédures. En fait, la culture et l'apprentissage traditionnelle « ne cherche (nt) pas tant à définir les choses "en soi", encore moins à verbaliser cette connaissance » (Sarrasin, 1994, p. 170). En conséquence, les mots ne sont pas la clé du savoir. Toutefois, le peuple inuit n'est pas muet pour autant. La parole est d'or et sert à rendre compte des expériences vécues. Les histoires et légendes racontent les concepts et les principes de manière implicites (Stairs, 1991). Ainsi, comme le souligne Stairs (1991), le silence d'un élève en classe à qui on demande de verbaliser un sujet particulier ou un concept ne signifie pas nécessairement qu'il ne sait pas. Simplement, les apprentissages de l'enfant, qui s'actualisent davantage dans l'action que dans les mots, sont validés, traditionnellement, par les réactions immédiates de son environnement social et physique (Stairs, 1991).

Cette éducation traditionnelle est aussi une éducation de survie. Le mode d'apprentissage des Inuits est donc imprégné de ce caractère vital. Imaginons le

chasseur inuit au début du siècle dernier guettant la proie devant nourrir et vêtir les siens. Il devait attendre le moment propice assurant son succès. La survie de sa famille, du peuple inuit en dépendait. En conséquence, le jeune Inuk, à l'image de son ancêtre, a appris à ne pas prendre de risque inutile. Cette attitude caractérise donc certains de ses comportements en classe. Par exemple, sa non-participation à une activité d'apprentissage n'est pas synonyme d'un désintéressement, mais plutôt d'une préparation nécessaire à la réussite (Stairs, 1991). Avant toute tentative, un Inuk doit se sentir prêt pour un premier essai fructueux. C'est dire que l'échec, du moins conscient, n'est pas toléré; ce qui explique en partie les nombreux silences des élèves en classe. Il demeure néanmoins, que le processus d'apprentissage des enfants inuits est véritablement actif, bien que latent.

En conséquence, l'éducation moderne imposée aux jeunes inuits revêt un caractère artificiel. Les apprentissages se réalisent dans un milieu fermé, la classe, et les activités proposées ne sont pas centrées sur des tâches de la vie réelle où l'enfant est impliqué à titre d'apprentie. Selon Leavitt (1991), notre enseignement serait plus tangible si nous y intégrions ces déterminants, si notre éducation moderne était plus naturelle, si nous respections la nature même de l'apprentissage de l'enfant inuit.

Néanmoins, un travail colossal a été accompli par la Commission scolaire Kativik depuis sa création en 1978. Nombreux furent les efforts pour adapter les contenus scolaires en fonction de la réalité linguistique et culturelle du peuple inuit. Cependant, bien que nous reconnaissons la présence de différences culturelles à propos des contenus à apprendre, il demeure que nous avons négligé un aspect fondamental : leur mode d'apprentissage (Robinson, 1994, p. 144). Comment apprennent-ils? Il semble que l'éducation moderne que nous leur imposons depuis plus de 25 ans dénature leur mode traditionnel de transmission des connaissances. Les enseignants arrivent au

Nord avec une conception de l'enseignement importée du Sud : « Teachers bring with them (...) what is important to learn and how is most appropriate to learn it » (Stairs, 1991, p. 287). Seulement, le Nord ce n'est pas le Sud. Ces professionnels de l'éducation ont appris comment enseigner, comment susciter l'apprentissage chez les élèves, mais ils n'ont pas été formés pour une clientèle aussi particulière. Ainsi, ils participent, au jour le jour, à l'élaboration d'une réalité nouvelle, celle de l'éducation autochtone (Boucher, 1993).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette étude, deux approches d'enseignement-apprentissage du vocabulaire en français langue seconde sont étudiées : l'approche communicative et l'approche traditionnelle. Notre objectif de recherche est de déterminer si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois.

Sous l'approche communicative, « apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue » (Bibeau, 1986, p. 251). Ainsi, l'approche communicative implique une méthodologie privilégiant la création de situations de communication qui permettent l'expérimentation d'un discours signifiant chez l'apprenant (Bibeau, 1986). Cette approche pédagogique suppose donc un enseignement en contexte où l'objet d'apprentissage est intégré à des situations de communication. Sous l'approche traditionnelle, l'apprentissage se définit comme un exercice de mémorisation et de raisonnement déductif (Bibeau, 1986). La méthodologie employée se caractérise alors par la prépondérance du par cœur (Bibeau, 1986). L'enseignement dispensé sous cette approche pédagogique se distingue par l'absence de contexte. En effet, l'objet d'apprentissage est présenté à l'état brut, isolé de tout contexte.

3.1 VARIABLES DE L'ÉTUDE

L'efficacité qu'offre l'approche traditionnelle sur le plan de l'acquisition du vocabulaire est reconnue, tant par les théoriciens que les praticiens. Cette reconnaissance lui vaut une considération certaine en didactique des langues secondes

et ce, depuis le début du XX^e siècle. Encore aujourd'hui, l'approche traditionnelle prévaut dans de nombreuses classes. Quant à l'approche communicative, elle fait son entrée dans les classes de langue seconde. Insufflée par le mouvement de la réforme scolaire, elle apparaît comme la nouvelle tendance, la voie à adopter. En conséquence, l'approche traditionnelle constitue ici le groupe contrôle de notre étude. Notre variable indépendante est ainsi formée de deux approches pédagogiques, l'approche communicative et l'approche traditionnelle.

La variable dépendante est associée à la maîtrise de l'élément linguistique à l'étude, soit l'acquisition de mots de vocabulaire en langue seconde. Ces mots sont qualifiés de « mots-cibles » puisqu'ils constituent notre objet d'apprentissage (voir section 3.5). Plus précisément, la variable dépendante correspond au nombre de mots acquis résultant des associations réussies entre la forme orale et la représentation en image des mots-cibles. Conséquemment, des données ont été recueillies pour chacune des quatre variables dépendantes suivantes (1) score de production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, (2) score de production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes, (3) score de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, (4) score de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes et ce, pour chacune des approches pédagogiques appliquées (communicative et traditionnelle). Étant donné que l'acquisition de mots se présente différemment en production et en compréhension et ce, autant pour les réalités conceptuelles existantes et inexistantes, ces données nous ont permis de répondre à des questions spécifiques de recherche qui découlent de la question principale de recherche. La question principale et les questions spécifiques sont énoncées dans la section suivante.

3.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

La question principale de recherche est énoncée comme suit :

L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est-elle plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois?

Pour répondre à cette question principale de recherche, nous avons élaboré huit questions spécifiques de recherche. Les quatre premières questions spécifiques de recherche nous permettront de déterminer si l'approche communicative produit, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. Les quatre questions suivantes nous permettront de déterminer si l'application l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde favorise une plus grande acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois comparativement à l'approche traditionnelle.

3.2.1 Questions spécifiques de recherche

1. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet production**) produit-elle, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés aux réalités conceptuelles **existantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois?

2. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet production**) produit-elle, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés aux réalités conceptuelles **inexistantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois?
3. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet compréhension**) produit-elle, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés aux réalités conceptuelles **existantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois?
4. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet compréhension**) produit-elle, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés aux réalités conceptuelles **inexistantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois?
5. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet production**) favorise-t-elle une plus grande acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles **existantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois comparativement à l'approche traditionnelle?
6. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet production**) favorise-t-elle une plus grande

acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles **inexistantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois comparativement à l'approche traditionnelle?

7. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet compréhension**) favorise-t-elle une plus grande acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles **existantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois comparativement à l'approche traditionnelle?
8. L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde (**volet compréhension**) favorise-t-elle une plus grande acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles **inexistantes** de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois comparativement à l'approche traditionnelle?

Pour répondre à notre question principale de recherche, nous nous interrogerons, dans un premier temps, à savoir si l'approche communicative permet, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. Le cas échéant, nous nous intéresserons, dans un deuxième temps, au nombre de mots acquis par l'entremise de chacune des approches, et ce, pour chaque réalité conceptuelle étudiée tant en production qu'en compréhension. Cette étape nous permettra de distinguer l'approche qui apparaît la plus efficace.

3.3 DEVIS DE RECHERCHE

Dans notre situation, nous ne pouvions assigner aléatoirement les élèves aux différentes conditions de l'étude (approches étudiées). Le traitement étant administré pendant les heures de classe, il ne nous était pas permis de modifier la composition des groupes-classes existants. Nous avons donc opté pour un échantillon de type circonstanciel; les élèves ont été sélectionnés par commodité selon leur appartenance aux groupes-classes retenus pour notre étude. Ainsi, nous sommes en présence d'un devis de recherche quasi expérimental avec groupe témoin non équivalent. Notre devis de recherche consiste en deux groupes distincts, l'un ayant été exposé au traitement (l'approche communicative) et l'autre pas. Chacun des groupes a été évalué avant et après l'intervention (application de l'approche pédagogique) afin de mesurer un changement potentiel entre le prétest et le post-test. Ici, la présence d'un groupe témoin (contrôle) et d'une évaluation au prétest permet de minimiser les sources d'erreur pouvant nuire à la validité interne de notre étude.

Nous pourrions ainsi baser nos interprétations sur un groupe de comparaison (approche traditionnelle). Toutefois, des groupes non équivalents, c'est-à-dire qui n'ont pas été constitués à partir de la même population sur la base d'une assignation aléatoire, peuvent soulever des problèmes d'interprétations. Cependant, la présence de variables connues et partagées par les sujets laisse présager à une certaine équivalence entre le groupe expérimental et le groupe témoin. D'abord, mentionnons que notre échantillon est composé d'élèves de 5^e année fréquentant la même école. Les filles et les garçons sont représentés presque également dans chacun des groupes, soit cinq filles et neuf garçons dans le groupe expérimental et cinq filles et huit garçons dans le groupe témoin. Les élèves sont tous d'origine inuite et ils partagent le même cheminement scolaire, c'est-à-dire qu'ils ont bénéficié d'un enseignement en langue maternelle, l'inuktitut, de la maternelle à la 2^e année inclusivement et depuis

la 3^e année, l'enseignement est dispensé en français langue seconde. Ainsi vingt-deux des sujets débutaient leur troisième année de scolarisation en français langue seconde alors que cinq sujets ayant repris une année en étaient à leur quatrième année. Il en demeure que ces élèves présentent un niveau de compétence associé à la 5^e année du primaire et qu'ils sont répartis dans les deux groupes. De plus, chaque année, la formation des groupes-classes repose sur une répartition homogène des élèves sur la base des résultats scolaires obtenus à la fin de l'année précédente (élèves forts – élèves moyens – élèves faibles). Ainsi, chacun des groupes-classes présente un degré d'hétérogénéité semblable.

L'équivalence des groupes peut être appuyée par la présence d'un prétest. Celui-ci constitue un avantage certain en permettant de confirmer la plus ou moins grande similitude entre le groupe expérimental (approche communicative) et le groupe témoin (approche traditionnelle). Les données du prétest seront particulièrement importantes à cet égard, puisqu'elles permettront d'évaluer si les élèves du groupe témoin sont équivalents, sur le plan cognitif, à ceux recevant l'approche communicative. La démonstration d'un effet bénéfique (plus grande efficacité) de l'approche communicative s'en trouvera renforcée par le fait même. Cependant, dans notre étude, nous constatons que l'équivalence des groupes est entachée au niveau cognitif. Il s'avère que le groupe expérimental est plus avancé que le groupe témoin sur le plan cognitif au prétest dans le cas des réalités conceptuelles existantes. Nous observons pour le groupe expérimental un nombre moyen de ces mots de $\tilde{x} = 5.64$ pour le volet production et de $\tilde{x} = 7.29$ pour le volet compréhension alors que pour le groupe contrôle ces nombres moyens sont respectivement de $\tilde{x} = 3.85$ et $\tilde{x} = 5.00$. Parce qu'elles sont présentes dans l'environnement de l'élève, les réalités conceptuelles existantes ont possiblement été nommées en français langue seconde

lors de leur rencontre dans les différents contextes scolaires (sciences de la nature¹, lecture, résolution de problèmes mathématiques, etc.) sans nécessairement faire l'objet d'un apprentissage spécifique. En effet, ce corpus de mots, habituellement enseigné en 4^e année, n'avait pas été abordé par les enseignants titulaires de ces groupes l'année précédente. Par conséquent, nous supposons que leur connaissance résulte d'un apprentissage fortuit.

Nécessairement, cette différence doit être prise en compte au moment des analyses afin de corriger ou, du moins, d'améliorer cette situation. En fait, nous tiendrons compte de cette différence *a posteriori* en ayant recours à une analyse de covariance (voir section 4 au chapitre 4). Toutefois, il faut être conscient que cette procédure statistique n'élimine pas automatiquement les problèmes d'interprétation liés à la non équivalence des groupes dans le cas où l'approche expérimentale apparaîtrait plus efficace que l'approche traditionnelle puisque l'efficacité du traitement pourrait être attribuée à d'autres facteurs.

3.4 SUJETS DE L'ÉTUDE

Les sujets ayant participé à cette étude sont au nombre de vingt-sept. Il s'agit d'élèves de 5^e année fréquentant l'école primaire Pigiurvik située à Salluit dans le Grand Nord québécois, le Nunavik. Ces sujets sont répartis dans les deux groupes-classes de 5^e année, chacun des groupes-classes étant soumis à l'une des deux conditions de notre étude, la condition témoin (approche traditionnelle) et la condition expérimentale (l'approche communicative). Le groupe témoin compte 13 sujets, soit cinq filles et huit garçons. Le groupe expérimental compte 14 sujets, soit cinq filles et neuf garçons. L'âge moyen des participants était de 10 ans et 9 mois (10 ;9) au moment de

¹ La réforme des programmes scolaires n'est pas adoptée dans son intégrité à la Commission scolaire Kativik.

l'expérimentation. Les sujets sont tous d'origine inuite et ils ont l'inuktitut comme langue maternelle. La langue maternelle fut la langue d'enseignement au début de leur scolarisation, soit de la maternelle à la 2^e année inclusivement. Depuis leur entrée en 3^e année, les sujets bénéficient d'un enseignement dispensé en français langue seconde. Les sujets débutaient donc, leur troisième année de scolarisation en français à l'exception des cinq sujets ayant repris une année qui eux en était à leur quatrième année. Néanmoins, les compétences langagières des sujets demeurent médiocres : ce sont des apprenants novices. Les sujets ont été sélectionnés à la suite d'une requête déposée auprès de la direction de l'école, des enseignantes concernées et avec l'accord des parents. Mentionnons que l'accord des parents a été obtenu avant que ne débute l'expérimentation. Un exemplaire de la lettre de consentement est disponible en annexe A.

3.5 CORPUS DE MOTS

La composition du corpus des mots-cibles fut établie selon trois critères : (a) les mots choisis devaient faire référence à des réalités conceptuelles inexistantes et existantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois, (b) être de nature nominale, (c) être associés à des réalités concrètes nommées en langue française. Le respect de ces critères a permis d'uniformiser les paramètres de l'expérimentation en regard de certains points de vue proposés dans les écrits. Parmi ceux-ci nous reconnaissons l'apport de Rodgers (1969), cité par Nation (1990, p. 48), qui a montré que la nature des mots influençait leur apprentissage; les noms ayant été jugés plus faciles à apprendre que les adjectifs ou les verbes. Paivio (1963) et Bock (1982), cités par Borges (1983, p. 17), soutiennent quant à eux que les mots associés à des réalités concrètes sont mieux codés en mémoire en raison de l'imagerie mentale qu'ils suscitent.

Le corpus de mots sélectionnés pour cette expérimentation se divise en deux classes :

- les mots liés à des réalités conceptuelles existantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois : les animaux de la toundra;
- les mots liés à des réalités conceptuelles inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois : les animaux de la ferme.

(voir Tableau 3.1 à la page suivante)

L'association de la forme orale des mots-cibles à leur représentation en image oblige l'utilisation d'un matériel illustrant les réalités conceptuelles à apprendre, soit les animaux de la toundra et les animaux de la ferme. Une seule et même image a été choisie pour représenter chaque animal (Annexe C). Ces images furent utilisées pour les trois temps de l'expérimentation : le prétest, le traitement et le post-test. Il y avait donc stabilité de la représentation de l'animal au cours de l'étude. Les images sélectionnées s'approchent de l'apparence naturelle de l'animal : respect des couleurs et de l'ordre de grandeur, et elles sont exemptes d'éléments contextuels (représentation de l'animal seul). Il en est de même pour les représentations en image des réalités conceptuelles intégrées dans les situations de communication proposées sous l'approche communicative (Annexe B).

Tableau 3.1 : Corpus des mots-cibles sélectionnés

RC/existantes	RC/inexistantes
Animaux de la toundra	Animaux de la ferme
1. le béluga	15. le bœuf
2. le caribou	16. le canard
3. le chat	17. le cheval
4. le chien	18. la chèvre
5. le lagopède	19. le cochon
6. le lièvre	20. le coq
7. le loup	21. la grenouille
8. le morse	22. le lapin
9. l'oie	23. le mouton
10. l'ours	24. la poule
11. le phoque	25. la vache
12. l'omble de l'Arctique	
13. le renard	
14. la souris	

Légende : RC: réalités conceptuelles.

3.6 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

L'expérimentation s'est échelonnée sur une période de quatre semaines selon les quatre phases suivantes : (1) préexpérimentation, (2) prétest, (3) traitement, (4) post-test. D'abord, avant de débiter notre expérimentation, nous avons procédé à une préexpérimentation pour les activités de l'approche communicative. Ensuite, chacun des sujets des groupes expérimental et contrôle ont été soumis au prétest, afin de rendre compte de leurs connaissances avant l'administration du traitement, soit l'application de l'approche communicative ou de l'approche traditionnelle. Finalement, ces mêmes sujets ont été évalués de nouveau à la fin de

l'expérimentation, lors du post-test, pour mesurer l'état de leurs connaissances après l'administration du traitement. Les tableaux 3.2 et 3.3 présentent les phases de réalisation de notre expérimentation pour le groupe expérimental et le groupe contrôle. Mentionnons que chaque moment de l'expérimentation fut sous la responsabilité de la chercheure. Cependant, les enseignantes titulaires des groupes-classes assistaient aux activités d'enseignement-apprentissage afin d'assurer la gestion de classe.

Le traitement fut administré sur une période de deux semaines. Le groupe expérimental et le groupe contrôle ont bénéficié de sept rencontres, chacune correspondant à une activité d'enseignement-apprentissage des mots-cibles. Des études ont démontré que l'acquisition de mots de vocabulaire se manifeste généralement après cinq à sept répétitions (Nation, 2001). Par conséquent, nous avons établi à sept le nombre de rencontres nécessaires à une acquisition significative des mots-cibles.

Tableau 3.2 : Calendrier des activités (4 octobre au 27 octobre 2004) pour le groupe expérimental

	lundi	mardi	mercredi	jeudi
1 ^{re} semaine	Prétest			
2 ^e semaine		C	C	C
3 ^e semaine	C	C	C	
4 ^e semaine	Post-test			

Légende : C : activité de l'approche communicative.

Tableau 3.3 : Calendrier des activités (4 octobre au 27 octobre 2004) pour le groupe contrôle

	lundi	mardi	mercredi	jeudi
1 ^{re} semaine	Prétest			
2 ^e semaine		T	T	T
3 ^e semaine	T	T	T	
4 ^e semaine	Post-test			

Légende : **T** : activité de l'approche traditionnelle.

Dans le cadre de notre expérimentation, les activités d'enseignement-apprentissage furent élaborées selon la méthodologie privilégiée par chacune des approches pédagogiques à l'étude. Ainsi sous l'approche traditionnelle, l'apprentissage des réalités conceptuelles résulte de la mémorisation de l'association de la forme orale des mots-cibles à leur représentation en image. Les activités de mémorisation retenues emploient la répétition comme forme d'enseignement et elles sont dénuées de contexte. Nous leur avons toutefois attribué un caractère ludique afin de susciter l'intérêt des sujets et de soutenir leur motivation. Les sujets étaient ainsi soumis à différentes activités où ils devaient associer la forme orale des mots-cibles à leur représentation en image. Sous l'approche communicative, des activités de communication signifiantes ont été élaborées dans le but de favoriser l'association de la forme orale des mots-cibles à leur représentation en image. Les sujets participaient ainsi à différentes activités de communication où l'association de la forme orale des mots-cibles à leur représentation en image se réalisait grâce à leur utilisation dans des contextes signifiants.

Voici les titres des activités réalisées avec les sujets du groupe contrôle, soumis à l'approche traditionnelle, et les titres des activités réalisées avec les sujets du groupe

expérimental bénéficiant de l'approche communicative. Une fiche descriptive est présentée en annexe B pour chacune des activités suivantes.

Tableau 3.4 : Activités d'enseignement-apprentissage réalisées sous l'approche communicative et l'approche traditionnelle

Approche communicative	Approche traditionnelle
1. Des animaux producteurs	1. Association mot et image
2. La chasse dans la toundra	2. Répétition : association mot et image
3. La vie à la ferme	3. Jeu de dénomination
4. Des devinettes	4. Jeu de repérage
5. Des ressemblances et des différences	5. Jeu d'observation
6. Laisser sa trace	6. Des suites en jeu
7. Qui suis-je ?	7. Bingo-Animaux

Seules les activités d'enseignement-apprentissage proposées sous la condition expérimentale (approche communicative) ont fait l'objet d'une préexpérimentation. Réalisée à Salluit à l'école Pigiurvik avec les élèves inuits de la classe de 6^e-7^e année (niveaux multiples), la phase préexpérimentale a permis d'apporter quelques ajustements quant à la gestion du matériel et de l'espace. Aussi, le contenu et le déroulement de certaines activités fut adaptés en fonction de la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral. Finalement, ce fut l'occasion pour moi, l'expérimentatrice, de m'approprier chacune des situations de communication élaborées pour l'enseignement-apprentissage des mots-cibles.

3.6.1 Cueillette des données

L'outil utilisé pour recueillir les données est composé d'une grille de compilation, des images des animaux de la ferme et de la toundra ainsi que d'une grille présentant les vingt-cinq images de ces animaux (Annexe C). Cet outil fut utilisé pour le prétest et le post-test effectués en individuel. Dans un premier temps, selon un ordre de présentation préétabli, le sujet devait produire la forme orale associée à l'image de l'animal qui lui était montrée. Dans un deuxième temps, toujours selon un ordre prédéterminé, le sujet devait identifier sur la grille présentant les vingt-cinq images des animaux celui associé à la forme orale donnée par l'expérimentatrice. Les sujets ont donc été évalués en production et en compréhension. Les résultats obtenus « réussi » ou « échec » étaient notés sur la grille de compilation. Aucune rétroaction ne fut apportée afin de diminuer un effet de mémorisation possible lors de la passation des évaluations prétest et post-test.

3.6.2 Administration du traitement

La présentation du déroulement de chacune des activités permettra de discuter des résultats obtenus en considérant des aspects qualitatifs de l'expérimentation. Une cote a été attribuée afin de rendre compte du déroulement de chacune des activités. Il s'agit d'un jugement établi selon les observations faites par l'expérimentatrice lors de l'application du traitement. Rappelons que l'objectif visé par chacune des activités est l'association de la forme orale des mots-cibles à leur représentation en image, soit les animaux de la toundra (réalités conceptuelles existantes) et les animaux de la ferme (réalités conceptuelles inexistantes).

3.6.2.1 Activités réalisées sous l'approche communicative

Activité 1 : Les animaux producteurs

Mardi 12 octobre 2004 : 10h45-11h30

Absences : #22 et #24

Au retour de la récréation, dix-huit postes présentant des produits fournis par les animaux occupent les quatre coins de la salle de classe. L'expérimentatrice propose une visite silencieuse des dix-huit postes et demande aux élèves de réfléchir quant à la provenance de tous ces produits. Sans mot dire, les élèves regardent un à un les produits présentés. Lorsque l'expérimentatrice interroge les élèves afin d'identifier qui fournit ces différents produits, diverses réponses sont proposées : pêche, Coop, caribou... Puis, rapidement, elles sont reliées aux animaux; la réponse attendue. Les élèves sont alors invités à nommer les animaux qu'ils connaissent, quelques noms d'animaux de la toundra sont prononcés. La présentation des images-cibles (animaux de la toundra et de la ferme) associées à la forme orale correspondante permet aux élèves d'identifier d'autres animaux. Du même coup, l'expérimentatrice introduit la tâche que les élèves devront réaliser : associer chaque animal au produit qu'il fournit. Ainsi, en équipe de deux ou trois, les élèves complètent la fiche-réponses (Annexe B). Ils visitent chacun des postes numérotés de 1 à 18 et ils inscrivent sur leur fiche-réponses le numéro du poste correspondant à chaque animal illustré. Lorsque tous ont terminé, nous vérifions les réponses trouvées. Pour ce faire, l'expérimentatrice fournit des indices (Annexe B). Ces indices correspondent à la réponse attendue, mais nécessitent que l'élève associe correctement la forme orale des mots (le nom de l'animal et le produit qu'il fournit) à leur représentation (l'image de l'animal et le produit). À tour de rôle, les élèves sont donc invités à compléter les associations en choisissant parmi les images-cibles et les produits ceux qui concordent avec l'indice entendu.

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

Activité 2 : La chasse dans la toundra

Mardi 12 octobre 2004 : 14h45-15h30

Absences : aucune

Le déroulement initial de cette activité a été modifié à la suite des difficultés rencontrées par les sujets soumis à la préexpérimentation. De plus, l'enseignante titulaire de ce groupe suggérait une activité collective, car les élèves éprouvent de la difficulté à s'exprimer en français et plusieurs refusent de participer à ce type d'activité habituellement.

En fin de journée, les élèves sont invités à participer à un jeu de rôles où ils devront expliquer à un « *qallunaat* » (un homme blanc) comment chasser. L'expérimentatrice présente d'abord les images-cibles (animaux de la ferme et de la toundra) afin que les élèves, en nommant chaque animal représenté, puissent identifier ceux chassés dans la toundra. Dans la peau du chasseur, les élèves expliquent ensuite comment ils pratiquent la chasse. Pour ce faire, l'expérimentatrice les interroge quant aux armes utilisées, aux moyens de transports empruntés et aux lieux visités. Ce remue-ménages permet l'introduction des objets (reproduction d'armes) et des images (armes, moyens de transport et lieux) qui serviront de support à la verbalisation (Annexe B). Quelques élèves volontaires nous offrent une démonstration du maniement du harpon et de la canne à pêche d'hiver. Les sujets doivent ensuite procéder à différentes associations expliquant comment chasser chaque animal. Ainsi, le phoque, le harpon, le canot et la baie réunis illustrent comment se fait la chasse de ce mammifère marin. Lors de l'activité de verbalisation (jeu de rôles) accompagnant les associations produites, les élèves présentent des difficultés à communiquer l'action. Ils juxtaposent les mots représentés par les images. L'expérimentatrice utilise donc des formules simples que les élèves peuvent répéter en modifiant les informations. Par exemple : « Je vais chasser le caribou. J'utilise mon fusil pour chasser le caribou. Je vais chasser le caribou en moto-neige dans la toundra. »

Évaluation du déroulement de l'activité : 4/5

Quelques rappels à l'ordre furent nécessaires : refus de participer, non respect des consignes et d'autrui (cris et bousculade).

Activité 3 : La vie à la ferme

Mercredi 13 octobre 2004: 13h15-14h30

(déplacée à 13h45 : difficultés techniques avec le vidéo)

Absences : #21 et #23

Au retour du dîner, la présentation du vidéo « Les animaux à la ferme » produit par le ministère de l'Alimentation entraîne les élèves dans un monde qui leur est, en fait, inconnu. L'attention des élèves est portée sur les différentes espèces animales vivant à la ferme et sur leur mode de vie respectif. Au cours des douze minutes que dure cette vidéo, les élèves doivent essayer de retenir les informations suivantes : Quels sont les animaux vivant à la ferme? Où vivent-ils? Que mangent-ils? Qui prend soin d'eux? Pourquoi les gardent-on à la ferme? Un retour sur la vidéo permet, d'abord, d'identifier les animaux vivant à la ferme. Utilisant les images-cibles (animaux de la ferme et de la toundra), les élèves, en nommant chacun des animaux, identifient ceux vivant à la ferme. Ensuite, les élèves sont interrogés à propos des différents aspects de la vie à la ferme afin de reconstituer ce qui a été vu dans la vidéo. Ainsi, chaque élément de réponse fournit par les élèves contribue à l'élaboration du milieu de vie de ces animaux.

Où vivent ces animaux? *À la ferme.* La maison des animaux est représentée par la petite ferme Fisher-Price. L'expérimentatrice demande des précisions et amène une comparaison avec les animaux de la toundra. Contrairement aux animaux de la toundra, les animaux de la ferme ne sont pas libres d'aller et venir; ils vivent dans des enclos fermés par des clôtures. Les élèves placent alors des clôtures et ajoutent le foin dans l'enclos; la paille dans la petite ferme. Les animaux prennent ensuite place dans

leur environnement. Le canard et la grenouille sont relocalisés dans un étang près de la ferme. Malheureusement, deux des élèves prennent un malin plaisir à piétiner ce que nous venons de bâtir et la chicane éclate. L'activité est interrompue.

Qu'est-ce que les animaux mangent? *On montre le foin et imite l'animal qui mange.* L'expérimentatrice met en mots l'action de l'élève afin de préciser sa pensée. Aussi, elle montre différents échantillons de céréales composant l'alimentation des animaux de la ferme. Finalement, elle fait remarquer aux élèves que les animaux de la ferme n'ont pas à chercher leur nourriture comme le font les animaux de la toundra, quelqu'un les nourrit.

Qui prend soin des animaux à la ferme? *Aucune réponse n'est proposée.* Une figurine représentant un agriculteur est ajoutée à la scène. Il est identifié comme étant la personne qui nourrit les animaux. Puisque le travail de l'agriculteur ne se limite pas à nourrir les animaux, l'expérimentatrice place le tracteur et la machinerie qui l'accompagne ainsi que le silo dans le décor. Une démonstration bien plus que des mots permet de préciser leur utilité.

Pourquoi l'agriculteur garde-t-il des animaux à la ferme? *Les élèves associent l'animal au produit qu'il fournit en utilisant les images-cibles et les images représentant les produits.*

Évaluation du déroulement de l'activité : 3/5

Nombreux rappels à l'ordre et interruption de l'activité en raison de comportements inappropriés : non respect des consignes, non respect du matériel et d'autrui (cris, bousculade), commentaires désobligeants.

Élèves agités dû à un changement à l'horaire : fin de classes à 14h30 au lieu de 15h15.

Activité 4 : Des devinettes

Jeudi 14 octobre 2004 : 14h00-14h30 (présentation de la banque de mots illustrés)

14h45-15h10 (écriture des devinettes)

Absences : #20 et #23

Les devinettes sont des descriptions faites à dessein en termes obscurs, ambigus². La première phase de cette activité consiste en une présentation des différents attributs utilisés pour décrire les animaux de la toundra et de la ferme. Chaque attribut composant la banque de mots illustrés (Annexe B) est d'abord nommé et ensuite associé aux animaux qu'il décrit. La banque de mots illustrés est diffusée au moyen d'une projection Power Point. Au retour de la récréation, une devinette modèle est présentée aux sujets afin de leur proposer une démarche à suivre. Une fiche-devinette (Annexe B) ainsi qu'un exemplaire de la banque de mots illustrés sont remis à chacun. La fiche-devinette est identifiée par l'illustration d'un animal de la toundra ou de la ferme. La forme écrite du nom de l'animal n'est en aucun temps inscrite sur la fiche-devinette puisque sa présence modifierait les conditions de l'expérimentation. Un canevas suggère une structure prédéterminée où les espaces vides seront comblés par l'un ou l'autre des attributs contenus dans la banque de mots illustrés. Ainsi, chaque sujet est invité à composer une devinette en sélectionnant, dans la banque de mots illustrés, les attributs correspondant à l'animal représenté sur sa fiche-devinette. Lorsque la devinette est complétée, elle est vérifiée soit par l'expérimentatrice, soit par l'enseignante titulaire. Une deuxième fiche-devinette à compléter est alors remise au sujet. De cette façon nous obtenons une devinette pour chacun des vingt-cinq animaux de la ferme et de la toundra. À la fin de l'activité, les fiches-devinettes sont récupérées par l'expérimentatrice; elles seront l'objet de l'activité « Qui suis-je? ».

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

² Petit Robert électronique (1996). Paris.

Activité 5 : Laisser sa trace

Lundi 18 octobre 2004 : 11h20-11h50

Absences : #20 et #22

Des empreintes, des grandes et des petites, qui est passé par ici et par-là. Ces empreintes sont bien différentes de celles laissées par leurs pieds : les élèves mènent l'enquête. Ils découvrent rapidement qu'il s'agit de traces laissées par des animaux, mais lesquels? L'expérimentatrice introduit alors les images-cibles représentant les animaux de la toundra et de la ferme. Il importe d'abord d'identifier les suspects, de nommer chaque animal apparaissant sur les images-cibles en portant une attention toute particulière à leurs pieds. Déjà, certains reconnaissent l'empreinte de l'ours. Ce gros mammifère laisse une empreinte de taille imposante; il a de gros pieds. La taille et la forme des pieds des animaux sont des indices importants pour découvrir l'auteur de chaque empreinte. En groupant les types d'empreintes, les élèves y voient plus clair. Ici, des traces laissées par des oiseaux et là, des animaux qui ont des sabots. Pas à pas, l'enquête avance. Le caribou, la souris et le loup sont rapidement démasqués. Les élèves montrent plus de facilité à identifier les empreintes des animaux de la toundra puisqu'ils ont l'habitude de les repérer lorsqu'ils vont chasser.

Évaluation du déroulement de l'activité : 3.5/5

À mon arrivée, l'enseignante terminait une activité avec les élèves. Ils n'étaient donc pas prêts et pas disposés à participer à l'activité proposée. De nombreux rappels à l'ordre furent donc nécessaires : non respect des consignes, non respect du matériel, déplacements non autorisés.

Activité 6 : Des ressemblances et des différences

Mardi 19 octobre 2004 : 10h45-11h25

Absences : #22 (copie au bureau de la direction : comportement très dérangeant)

D'entrée de jeu, les élèves sont soumis à une activité d'observation : est-ce que les animaux sont tous pareils? Évidemment, non! Alors, qu'est-ce qui nous permet de les distinguer? Afin de stimuler les propos, les images du béluga, de la chèvre et de l'oie sont placées côte à côte. Quelqu'un montre ses jambes. Est-ce que ces animaux ont tous des pattes? Combien? L'expérimentatrice incite les élèves à identifier d'autres caractéristiques. De nouveau, les mots s'expriment par le corps; le mouvement des bras imitant les ailes et les nageoires. Nommant ces attributs, l'expérimentatrice introduit les cartes de jeu illustrant différentes caractéristiques, qu'elle distribue ensuite parmi les quatre équipes formées plutôt :

- vit dans la toundra - vit à la ferme;
- a quatre pattes - a deux pattes - a des nageoires - a des ailes;
- a des plumes - a des poils - a la peau lisse - a des écailles;
- vole dans le ciel - nage dans l'eau - marche sur la terre.

L'équipe reçoit également un ensemble de cartes illustrant les vingt-cinq animaux de la toundra et de la ferme. Chacune des équipes doit alors procéder aux regroupements dictés par les caractéristiques lui ayant été remises. Lorsque les quatre équipes ont complété les regroupements, l'expérimentatrice présente un animal à la fois et, après l'avoir nommé, chacune des équipes exhibent la ou les cartes caractéristiques correspondantes. Ensemble, nous exprimons verbalement ce qui est représenté sur chacune des cartes en n'omettant pas de répéter chaque fois le nom de l'animal en question.

Exemple le loup : 1) le loup vit dans la toundra; 2) le loup a quatre pattes; 3) le loup a des poils; 4) le loup marche sur la terre.

Évaluation du déroulement de l'activité : 4.5/5

Les sujets hésitent à s'exprimer oralement, il faut inciter.

Activité 7 : Qui suis-je?

Mercredi 20 octobre 2004 : 9h30-10h15

Absences : #18, #23 et #24

Cette activité termine le traitement expérimental. Les élèves, regroupés en deux équipes – les garçons et les filles – sont assis en rang sur le sol. Les images des animaux de la ferme et de la toundra, collées sur un grand carton, forment un tableau de repérage pour cette activité « Qui suis-je? ». Les devinettes écrites par les élèves lors de l'activité 4 sont récupérées dans ce jeu. L'expérimentatrice fait une première lecture de la devinette. Au signal donné, les deux adversaires se dirigent au tableau et doivent repérer le plus rapidement possible l'animal décrit par la devinette et le nommer. Sur un autre carton, les images de la banque de mots illustrés sont regroupées selon les attributs des animaux à deviner. Cet aide-mémoire est utilisé pour identifier les attributs énoncés dans la devinette lorsque le « Qui suis-je? » est réussi. Une mauvaise réponse entraîne une deuxième lecture accompagnée d'indications supplémentaires : l'expérimentatrice pointe les images de la banque de mots illustrés correspondant aux attributs énoncés dans la devinette.

Évaluation du déroulement de l'activité : 4.5/5

Quelques rappels à l'ordre furent nécessaires : non respect des consignes, non respect d'autrui (bousculade)

3.6.2.2 *Activités réalisées sous l'approche traditionnelle*

Activité 1 : Association mot et image

Mardi 12 octobre 2004 : 9h45-10h10

Absences : #13

Retards : #2, #8 et #12 (manquent la présentation de la première série)

L'expérimentatrice procède à une présentation des images-cibles (animaux de la toundra et de la ferme) au moyen d'une projection Power Point. Elle prononce la forme orale du nom de l'animal représenté par chacune des images. La série de vingt-cinq images est présentée à trois reprises. L'ordre de présentation des images demeure le même. L'attention des élèves est portée sur l'association entre la forme orale des mots-cibles (nom des animaux) et leur représentation en image. Par conséquent, ils doivent bien écouter et regarder attentivement ce qui apparaît sur l'écran.

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

Activité 2 : Répétition

Mardi 12 octobre 2004 : 13h15-13h40

Absences : aucune

L'expérimentatrice procède à une présentation des images-cibles (animaux de la toundra et de la ferme) au moyen d'une projection Power Point. Elle incite les élèves à nommer chacun des animaux qui apparaît sur l'écran. Chaque fois, elle fournit une rétroaction en articulant clairement la forme orale associée à l'animal présenté. La série est répétée deux fois et l'ordre de présentation des images varie d'une série à l'autre.

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

Activité 3 : Jeu de dénomination

Mercredi 13 octobre 2004 : 9h15-9h40

Absences : #2

Les élèves, regroupés en deux équipes – les garçons et les filles – sont assis en rang sur le sol. Maître du jeu, l'expérimentatrice dévoile, une à une, les images des animaux de la toundra et de la ferme. À tour de rôle, garçons et filles s'affrontent dans ce jeu de dénomination où le premier joueur à nommer correctement l'animal attribue un point à son équipe. L'expérimentatrice rappelle aux élèves de bien suivre le jeu car un animal peut apparaître plus d'une fois. En effet, la série est présentée à deux reprises selon un ordre différent chaque fois. L'équipe ayant accumulé le plus de points gagne la partie : 1-0 pour les garçons.

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

Activité 4 : Jeu de repérage

Jeudi 14 octobre 2004 : 9h15-9h40

Absences : aucune

Les images des animaux de la toundra et de la ferme sont affichées au tableau pour former une grille de repérage. Les noms de ces animaux, déposés dans un sac, sont tirés un à un. L'expérimentatrice, revêtant le rôle de maître de jeu, annonce le nom de l'animal pigé. Les adversaires, garçons et filles, s'affrontent, à tour de rôle, pour identifier le plus rapidement possible sur la grille de repérage l'animal nommé. Le premier joueur identifiant l'animal nommé alloue un point à son équipe. La série est répétée deux fois selon un ordre aléatoire déterminé par un tirage. L'équipe gagnante est celle ayant accumulé le plus de points : 2-0 pour les garçons.

Évaluation du déroulement de l'activité : 4/5

Quelques rappels à l'ordre furent nécessaires pour deux élèves en particulier (housculade).

Activité 5 : Jeu d'observation

Lundi 18 octobre 2004 : 13h20-13h40

Absences : #10 et #11

L'expérimentatrice place quatre images d'animaux de la ferme et de la toundra sur le rebord du tableau. L'animal représenté sur chacune des images est d'abord nommé par les élèves. Dix secondes d'observation leur sont ensuite allouées pour mémoriser la série d'images identifiées précédemment. Au moyen d'un écran, l'expérimentatrice cache les images et retire l'une des images. L'écran déplacé, les élèves doivent alors identifier l'animal disparu. De nouvelles images sont exposées et leur nombre est augmenté : cinq, six, sept images. L'expérimentatrice retire alors deux ou trois images chaque fois.

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

Activité 6 : Des suites en jeu

Mardi 19 octobre 2004 : 13h20-13h45

Absences : aucune

Des équipes de deux ou trois sont formées. Un ensemble d'images représentant les vingt-cinq animaux de la ferme et de la toundra ainsi qu'une grille sont remis à toutes les équipes. L'expérimentatrice annonce une suite de sept animaux sans en dévoiler les images. Chaque équipe reproduit la suite annoncée en alignant les images des animaux correspondants sur sa grille. Les suites produites sont vérifiées en dévoilant les images de la suite maîtresse. Les élèves sont alors invités à nommer les animaux composant cette suite.

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

Activité 7 : Un Bingo-animaux

Mercredi 20 octobre 2004 : 14h00-14h25

Absences : #2 et #12

Cette activité termine le traitement expérimental. Dans ce Bingo-animaux, les numéros sont remplacés par les vingt-cinq images des animaux de la toundra et de la ferme. Avant de débiter le premier jeu, l'expérimentatrice présente chacune des images et invite les élèves à nommer l'animal qui y est représenté. Une carte de jeu (Annexe B), présentant les vingt-cinq animaux, ainsi que des jetons de Bingo sont remis à tous les élèves. L'expérimentatrice, maître du jeu, détermine un tour de jeu : ligne, diagonale ou quatre coins. Ensuite, elle choisit au hasard une image parmi les vingt-cinq et annonce, tour à tour, le nom de l'animal tiré, sans dévoiler l'image. Elle regroupe les images sorties, jusqu'au premier « Bingo-animaux ». Lorsqu'un joueur produit le jeu demandé, il y a « Bingo » si ce jeu est bel et bien composé des animaux annoncés par le maître du jeu. Alors que le joueur nomme chacun des animaux composants son bingo, le maître du jeu confirme le bingo en dévoilant chaque fois l'image correspondante. C'est un Bingo-animaux! On défait les cartes et on recommence : cette fois une diagonale !

Évaluation du déroulement de l'activité : 5/5

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION
DES RÉSULTATS

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus. Rappelons que notre question principale de recherche vise à savoir si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. En vue d'y répondre, nous procéderons, dans un premier temps, à une description détaillée de l'échantillon de sujets ayant participé à notre étude. Nous présenterons également les résultats d'analyses préliminaires qui ont servi à effectuer une vérification générale des données recueillies auprès de notre échantillon. Ces analyses préliminaires seront présentées en fonction des deux approches pédagogiques étudiées, soit l'approche communicative et l'approche traditionnelle.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse principale des données recueillies. Notre principale préoccupation étant de déterminer si l'approche communicative apparaît comme étant plus efficace que l'approche traditionnelle, nous mettrons en relation les résultats obtenus pour chacune des deux approches et ce, selon les volets production et compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, d'une part, et aux réalités conceptuelles inexistantes, d'autre part, de façon à vérifier s'il existe des différences significatives entre l'efficacité offerte par chacune des deux approches. Pour ce faire, nous avons élaboré huit questions spécifiques de recherche (voir chapitre 3) dans le but de déterminer si l'approche communicative présente une plus grande efficacité en termes d'acquisition de mots en français langue seconde sous chacun des volets production et compréhension pour chacune des réalités conceptuelles étudiées.

Pour répondre aux quatre premières questions spécifiques de recherche, donc afin de déterminer d'abord si les deux approches se présentent comme étant efficaces, c'est-à-dire si elles permettent d'acquérir des mots en français langue seconde liés aux réalités conceptuelles existantes et inexistantes, nous avons effectué un test d'hypothèse appliqué aux moyennes (test t) sur échantillons pairés. Pour chacune des approches, nous avons des données à un prétest ainsi qu'à un post-test (mesures répétées) et ce, pour chaque volet (production et compréhension) et chaque réalité conceptuelle (existantes et inexistantes). Alors, il s'agit ici de déterminer s'il existe une différence significative entre la moyenne des scores obtenue au prétest et celle obtenue par les mêmes sujets au post-test, en effectuant un test sur la différence entre les deux moyennes.

Pour répondre aux questions de recherche visant à déterminer si l'approche communicative favorise une plus grande acquisition de mots comparativement à l'approche traditionnelle, et si son niveau d'efficacité est supérieur à l'approche traditionnelle (les questions spécifiques de recherche 5-6-7-8), nous avons procédé à une analyse de covariance des scores obtenus aux différents volets et pour chacune des réalités conceptuelles (existantes et inexistantes) au post-test ajustés par le score au prétest.

Le recours à une analyse de covariance nous permet de prendre en compte des scores moyens initiaux non équivalents. En effet, nous avons observé des différences au niveau de l'état initial des connaissances chez les sujets. Le groupe expérimental présente un niveau de connaissances initiales supérieur au groupe témoin au moment de l'évaluation prétest. Étant donné que les groupes étaient différents au début de l'étude, du moins ils apparaissent différents pour les résultats à l'échelle de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes,

une analyse de covariance (ANCOVA) a été réalisée afin d'égaliser statistiquement les deux groupes au prétest et de réduire l'effet potentiel des différences initiales entre ces deux groupes. Cependant, il est important de noter que cette étude est une étude quasi expérimentale. Par conséquent, les participants n'ont pas été assignés de façon aléatoire au traitement en question. Ils l'ont été plutôt en fonction de leur occurrence naturelle. Les résultats de l'analyse ANCOVA devront donc être considérés avec réserve. Cette analyse permettra malgré tout de réduire le degré de distorsion en créant une équivalence statistique entre les groupes en ce qui concerne leur niveau de production ou de compréhension de mots au départ. Pour faire la comparaison de chaque variable (production de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, production de mots liés à des réalités conceptuelles inexistantes, compréhension de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et compréhension de mots liés à des réalités conceptuelles inexistantes), nous avons à notre disposition la valeur des résultats au prétest comme covariable.

4.1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

La procédure d'échantillonnage que nous avons retenue est non probabiliste, ce qui élimine le caractère aléatoire de la sélection des participants. Nous avons opté pour un échantillon de type circonstanciel; les participants ont été sélectionnés par commodité, aussi par contrainte. Nous avons besoin de deux groupes d'élèves d'un même niveau scolaire et considérés débutants quant à la maîtrise de la langue seconde en début d'année scolaire. Seulement les groupes-classes de 5^e année correspondaient aux critères établis.

Notre échantillon était constitué de 29 sujets initialement. Toutefois, sous les recommandations des enseignantes titulaires de chacun des groupes-classes de 5^e année, nous avons retiré un sujet dans chacun des groupes. Il s'agit de deux élèves de

sexe masculin ayant repris une année scolaire et présentant un très haut niveau d'absentéisme scolaire. Toutefois, même si ces sujets ont été retirés de notre étude, leur participation aux activités d'apprentissage était permise. Notre échantillon fut donc porté à 27 sujets provenant des deux classes de 5^e année. Chacun des groupes-classes existants fut soumis à l'une des deux conditions de notre étude. Ainsi, comme l'illustre la figure 4.1, le groupe expérimental (approche communicative) compte 14 sujets, soit cinq filles et neuf garçons, et le groupe contrôle (approche traditionnelle) est composé de 13 sujets, soit cinq filles et huit garçons. Au moment de l'expérimentation, l'âge moyen des sujets était de 10 ans et 9 mois (10 ;9).

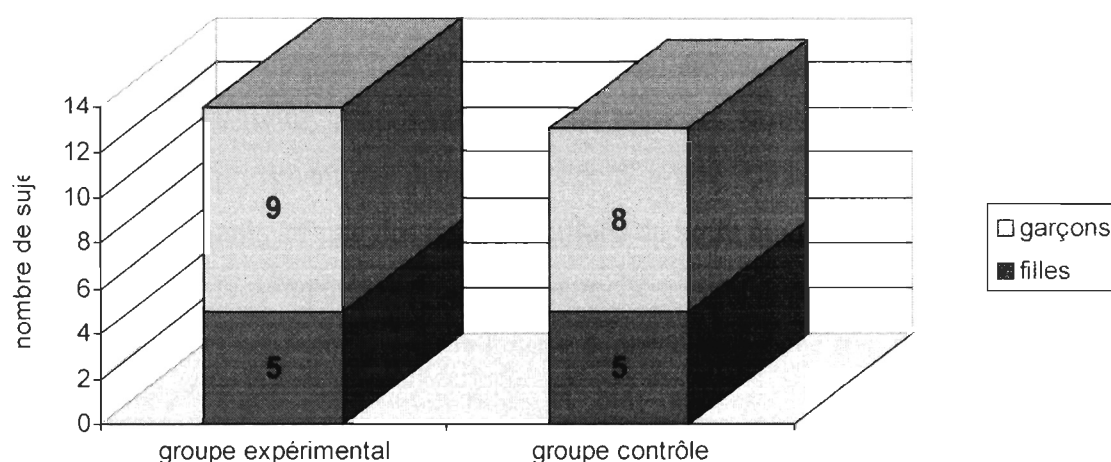


Figure 4.1 : Nombre de sujets selon le sexe pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

Les sujets de notre échantillon, soumis à l'une ou l'autre des approches pédagogiques étudiées, devaient participer à sept activités d'enseignement-apprentissage des mots-cibles, soit les mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Des absences répétées peuvent avoir une incidence sur le nombre de mots acquis, le

nombre d'exposition aux stimuli étant alors diminué. Par conséquent, nous avons procédé à un contrôle des présences pour chacune des sept activités. Le tableau 4.1 rend compte du nombre d'absences enregistrées pour chaque sujet.

Tableau 4.1 : Fréquences des absences pour les sujets du groupe contrôle et du groupe expérimental

	Approche traditionnelle (groupe contrôle)														Approche communicative (groupe expérimental)												
Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Fréquences des absences		2								1	1	1	1					1		2	1	3	3	2			

Mentionnons qu'aucun sujet n'a été retiré de l'étude malgré des absences répétées. Toutefois, l'absentéisme sera considéré comme un facteur pouvant possiblement expliquer des scores marginaux chez certains sujets et qui aurait, par le fait même, influencé les scores moyens obtenus, en particulier, sous l'approche communicative. La figure 4.2 indique effectivement des scores marginaux pour les sujets #22 et #23. Ces mêmes sujets ont cumulé trois absences (Tableau 4.1), ce qui laisse croire que le nombre d'absences a peut-être eu une incidence sur le nombre de mots acquis.

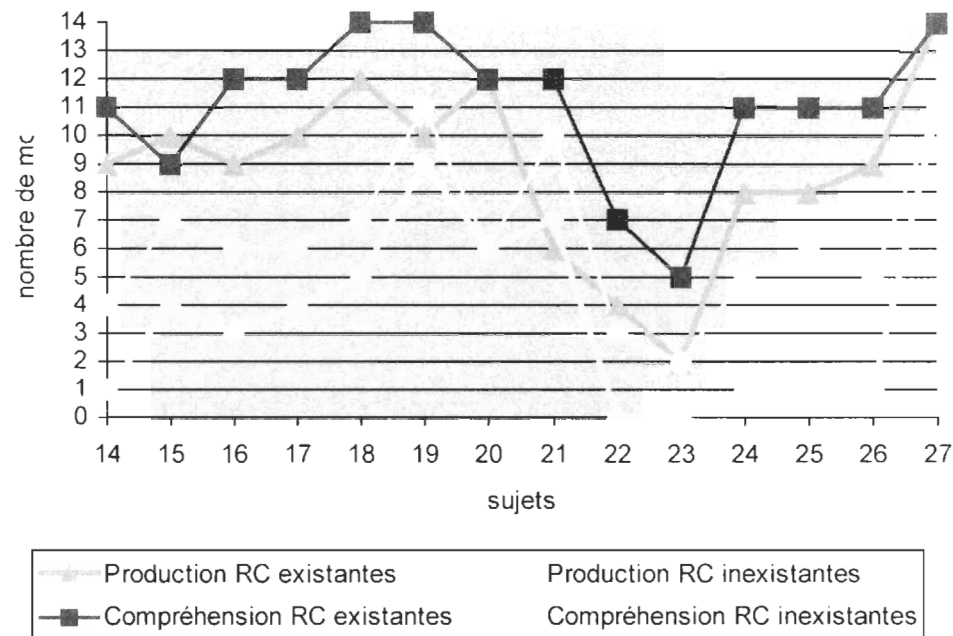


Figure 4.2 : Distribution des scores enregistrés par chacun des sujets du groupe expérimental au post-test pour les mots liés aux réalités conceptuelles étudiées

4.2 ANALYSES PRÉLIMINAIRES

Cette partie vise à effectuer une description détaillée des variables du fichier de données reliées aux analyses de cette recherche, et ce, dans le but d'explorer les données recueillies. Nous présenterons à cet effet quelques tableaux ayant pour objectif de faire état de l'allure des données recueillies pour les variables de notre étude. Nous effectuerons l'analyse descriptive pour chacune des variables dépendantes de cette étude, soit les données relatives à la production de mots pour les réalités conceptuelles existantes, à la production de mots pour les réalités conceptuelles inexistantes, à la compréhension de mots pour les réalités conceptuelles existantes et à la compréhension de mots pour les réalités conceptuelles inexistantes.

Tableau 4.2 : Moyennes et écarts-types pour le groupe expérimental et le groupe contrôle au prétest lors des épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées

Variables dépendantes	Groupe expérimental (approche communicative) n=14		Groupe contrôle (approche traditionnelle) n=13	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Production RC existantes (/14)	5,64	2,44	3,85	2,58
Production RC inexistantes (/11)	0,79	1,05	0,85	1,72
Compréhension RC existantes (/14)	7,29	2,30	5,00	3,08
Compréhension RC inexistantes (/11)	2,71	1,94	2,23	2,28

Légende : RC: réalités conceptuelles.

Le tableau 4.2 rend compte des moyennes et des écarts-types obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle au prétest lors des épreuves de production et de compréhension de mots pour les réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Les moyennes attribuées aux scores de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes indiquent une similitude entre les deux groupes. En effet, les scores moyens de production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes sont respectivement de $\bar{x} = 0.79$ pour le groupe expérimental, et de $\bar{x} = 0.85$ pour le groupe contrôle alors que ceux de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes sont de $\bar{x} = 2.71$ pour le groupe expérimental, et de $\bar{x} = 2.23$ pour le groupe contrôle. Cependant, nous constatons que cette similitude entre les deux groupes ne s'applique pas aux scores moyens de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes. En fait, nous observons une supériorité du groupe expérimental, tant en production qu'en compréhension pour ce type de réalités conceptuelles. Effectivement, le groupe expérimental présente un score moyen de $\bar{x} = 5.64$ à l'épreuve de production et de $\bar{x} =$

7.29 à l'épreuve de compréhension comparativement au groupe contrôle qui obtient un score moyen de $\tilde{x} = 3.85$ à l'épreuve de production et de $\tilde{x} = 5.00$ à l'épreuve de compréhension.

La figure 4.3 illustre bien les différences entre le prétest de chacun des groupes en ce qui a trait aux scores moyens enregistrés aux épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes. Elle témoigne de la non équivalence des groupes au prétest dont nous avons discutée au chapitre précédent (voir section 3.3).

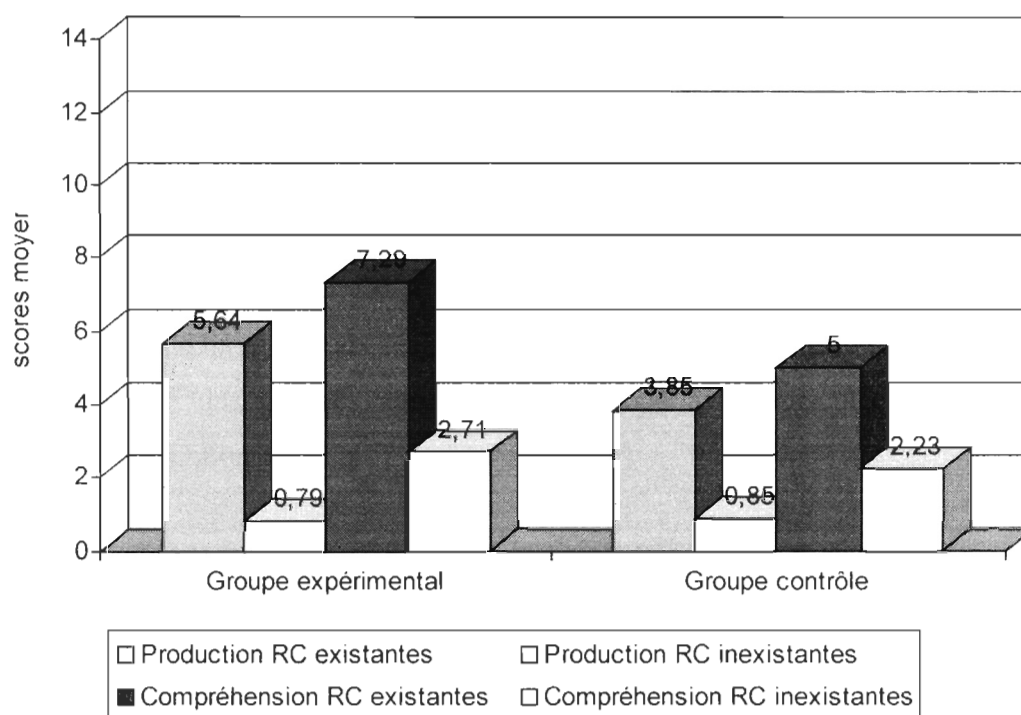


Figure 4.3 : Scores moyens obtenus au prétest pour le groupe expérimental et le groupe contrôle aux épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées

Alors que le tableau 4.2 présentait les données relatives au prétest, le tableau 4.3 témoigne des données enregistrées au post-test. L'écart existant entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, qui prévalait au moment du prétest pour les scores moyens de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, s'atténue au post-test. Effectivement, les scores moyens sont sensiblement les mêmes pour le volet production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes pour le groupe expérimental $\bar{x} = 8.79$ et le groupe contrôle $\bar{x} = 8.08$.

Tableau 4.3 : Moyennes et écarts-types pour le groupe expérimental et le groupe contrôle au post-test lors des épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées

Variables dépendantes	Groupe expérimental (approche communicative) n=14		Groupe contrôle (approche traditionnelle) n=13	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Production RC existantes (/14)	8,79	3,17	8,08	4,03
Production RC inexistantes (/11)	3,79	3,47	3,69	4,15
Compréhension RC existantes (/14)	11,07	2,59	10,00	3,29
Compréhension RC inexistantes (/11)	6,36	2,74	5,92	3,29

Légende : RC: réalités conceptuelles.

Nous observons la même situation pour ce type de réalités conceptuelles sous le volet compréhension. Le score moyen enregistré par le groupe expérimental étant de $\bar{x} = 11.07$ et de $\bar{x} = 10.00$ pour le groupe contrôle. Ces différences entre les deux groupes n'apparaissent pas plus marquées qu'elles ne le sont pour les scores de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes. En effet, les scores moyens de production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes sont respectivement de $\bar{x} = 3.79$ pour le groupe expérimental, et de $\bar{x} = 3.69$ pour le groupe

contrôle alors que pour le volet compréhension de ces mêmes réalités conceptuelles, le score moyen pour le groupe expérimental est de $\bar{x} = 6.36$ et de $\bar{x} = 5.92$ pour le groupe contrôle. Ainsi, nous observons plutôt une similitude entre les deux groupes pour chacun des scores moyens, comme en témoigne la figure 4.4.

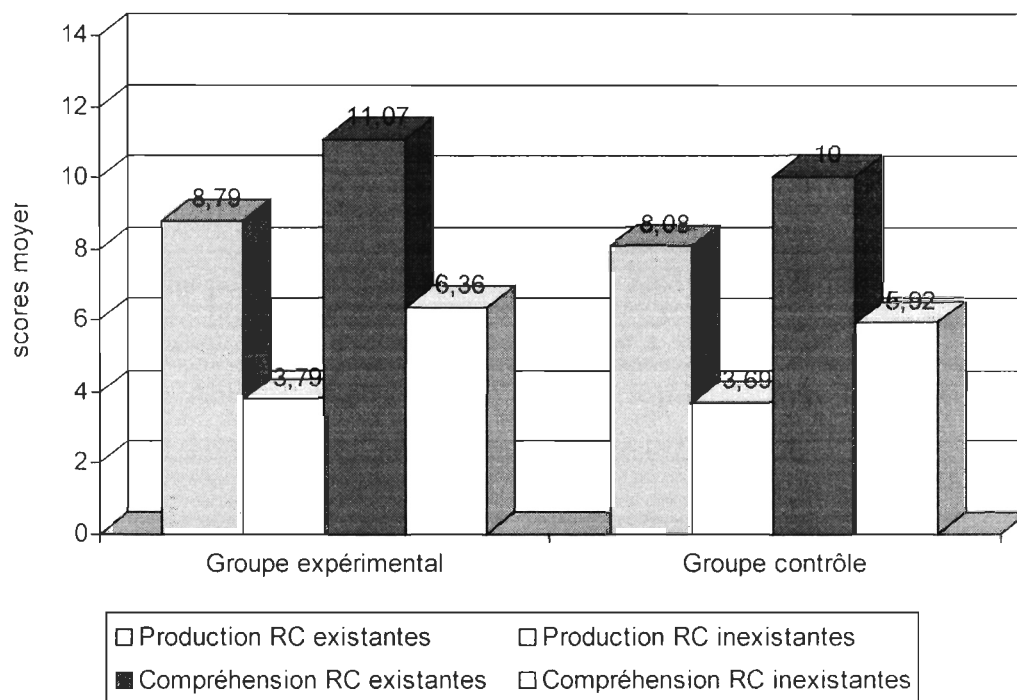


Figure 4.4 : Scores moyens obtenus au post-test pour le groupe expérimental et le groupe contrôle aux épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées

Cependant, puisque les groupes n'étaient pas équivalents au prétest, il est pertinent de vérifier s'il n'y a pas un effet de plafonnement des scores selon les groupes. Après inspection des moyennes enregistrées dans les deux groupes pour chacun des scores, nous pouvons affirmer que nous n'observons pas de plafonnement puisque les moyennes se situent en deçà de la limite supérieure de l'échelle de production et de

compréhension de mots pour les réalités conceptuelles existantes (moyenne/échelle = 11.7/14) et inexistantes (moyenne/échelle = 8.79/11).

4.3 ANALYSES PRINCIPALES

Rappelons tout d'abord que l'objectif de cette recherche vise essentiellement à déterminer si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. Pour répondre à notre objectif de recherche, nous avons exposé deux groupes-classes de 5^e année à l'une des deux approches étudiées pour l'acquisition de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Le premier groupe fut soumis à l'approche traditionnelle (groupe contrôle) et pour le second groupe, nous avons appliqué l'approche communicative (groupe expérimental).

Il importe avant toute chose de définir le terme *efficacité*. Pour être considérée plus efficace que l'approche traditionnelle, l'approche communicative doit permettre, dans un premier temps, une acquisition significative de mots tout comme l'approche traditionnelle. De plus, elle doit permettre, dans un deuxième temps, d'acquérir un plus grand nombre de mots en moyenne que l'approche traditionnelle. À cet effet, nous avons élaboré huit questions spécifiques de recherche pouvant nous permettre de répondre à l'objectif de notre recherche. Les questions de recherche ont été élaborées de façon à vérifier l'efficacité des deux approches en ce qui a trait aux volets production et compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, d'une part, et aux réalités conceptuelles inexistantes, d'autre part. Pour répondre aux

questions spécifiques de recherche, nous procéderons à l'analyse de nos variables par l'entremise de deux analyses principales distinctes.

D'abord, nous avons cherché à établir si l'approche communicative permettait tout comme l'approche traditionnelle une acquisition significative de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes tant en production qu'en compréhension. À cet effet, nous avons mené une analyse visant à effectuer un test d'hypothèse appliqué aux moyennes (test t) sur échantillons pairés. Ce test est appliqué sur des données pour lesquelles chaque sujet obtient un résultat à deux variables. Le test t sur échantillons pairés évalue si la moyenne de la différence entre les résultats obtenus à chacune des variables (prétest et post-test) est significativement différente de zéro. Étant donné le devis de notre recherche (quasi expérimental), ce test statistique peut s'appliquer à nos variables émergeant du prétest et du post-test puisque qu'il s'agit de mesures répétées. Dans un devis impliquant des mesures répétées, les sujets sont évalués à deux occasions (prétest et post-test) par le même instrument de mesure. La question à laquelle nous tentons de répondre dans le cas du test t sur échantillons pairés vise à savoir si la moyenne des différences entre le résultat au prétest et celui obtenu au post-test diffère significativement de zéro. S'il diffère significativement de zéro pour l'approche communicative tout comme pour l'approche traditionnelle, nous pourrions alors dire que l'approche communicative favorise une acquisition significative de mots liés aux réalités conceptuelles à l'étude, donc qu'elle est aussi efficace que l'approche traditionnelle.

Tableau 4.4 : Différences observées entre le post-test et le prétest lors des épreuves de production et de compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles étudiées pour les approches communicative et traditionnelle (test t)

Comparaisons paires	Approche communicative				Approche traditionnelle			
	Moyenne des différences	Écart-type	t	Sig	Moyenne des différences	Écart-type	t	Sig
Production RCE (post-test) – Production RCE (prétest)	3,14	1,56	7,53	,000	4,23	2,83	5,39	,000
Production RCI (post-test) – Production RCI (prétest)	3,00	3,16	3,55	,004	2,85	3,67	2,80	,016
Compréhension RCE (post-test) – Compréhension RCE (prétest)	3,79	1,81	7,85	,000	5,00	2,04	8,83	,000
Compréhension RCI (post-test) – Compréhension RCI (prétest)	3,64	2,44	5,59	,000	3,69	2,50	5,33	,000

Légende : RC: réalités conceptuelles.

Le test t sur échantillons pairés a été appliqué dans le but d'évaluer si l'approche communicative permet, tout comme l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Comme nous pouvons l'observer à la lecture du tableau 4.4, les résultats montrent que la moyenne des différences de scores obtenus pour l'approche communicative au post-test et au prétest pour le volet production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes ($\tilde{x} = 3.14$, $s = 1.56$) est significativement différente de zéro ($t(13) = 7.53$, $p < 0.05$). Ce qui signifie que la moyenne des scores obtenus au post-test ($\tilde{x} = 8.79$, $s = 3.17$), voir tableaux descriptifs 4.2 et 4.3 en page 63 et 65, est significativement plus grande que la moyenne des scores obtenus au prétest ($\tilde{x} = 5.64$, $s = 2.44$). Il en est de même pour la moyenne des différences de scores obtenus pour le volet production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes ($\tilde{x} = 3.00$, $s = 3.16$) qui est significativement différente de zéro ($t(13) = 3.55$, $p < 0.05$). En effet, la moyenne des scores enregistrés au post-test ($\tilde{x} = 3.79$, $s = 3.47$), est significativement plus grande que la moyenne des scores enregistrés au prétest ($\tilde{x} = 0.79$, $s = 1.05$).

Pour le volet compréhension, les résultats montrent que la moyenne des différences de scores obtenus au post-test et au prétest pour les mots liés aux réalités conceptuelles existantes ($\tilde{x} = 3.79$, $s = 1.81$) est significativement différente de zéro ($t(13) = 7.85$, $p < 0.05$). Ainsi, la moyenne des scores obtenus au post-test ($\tilde{x} = 11.07$, $s = 2.59$), est significativement plus grande que la moyenne des scores obtenus au prétest ($\tilde{x} = 7.29$, $s = 2.30$) pour les mots des réalités conceptuelles existantes. Enfin, la moyenne des différences de scores obtenus au post-test et au prétest pour les mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes ($\tilde{x} = 3.64$, $s = 2.44$), est également significativement différente de zéro ($t(13) = 5.59$, $p < 0.05$). En conséquence, la moyenne des scores obtenus au post-test ($\tilde{x} = 6.36$, $s = 2.74$), est significativement

plus grande que la moyenne des scores obtenus au prétest ($\tilde{x} = 2.71$, $s = 1.94$) pour les mots des réalités conceptuelles inexistantes.

Les résultats présentés dans le tableau 4.4 témoignent également d'une acquisition significative de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes pour les volets production et compréhension sous l'approche traditionnelle. La moyenne des différences de scores obtenus au post-test est significativement plus grande que la moyenne des scores obtenus au prétest pour le volet production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes et inexistantes, respectivement ($\tilde{x} = 4.23$, $s = 2.83$) et ($\tilde{x} = 2.85$, $s = 3.67$), elle est donc significativement différente de zéro ($t(12) = 5.39$, $p < 0.05$) pour les réalités conceptuelles existantes et ($t(12) = 2.80$, $p < 0.05$) pour les réalités conceptuelles inexistantes. Cette différence est aussi significative pour le volet compréhension de mots liés à des réalités conceptuelles existantes ($t(12) = 8.83$, $p < 0.05$) et pour les réalités conceptuelles inexistantes ($t(12) = 5.33$, $p < 0.05$), puisque la moyenne des différences des scores obtenus sont respectivement ($\tilde{x} = 5.00$, $s = 2.04$) et ($\tilde{x} = 3.69$, $s = 2.50$), donc significativement différente de zéro.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que l'approche communicative permet, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, et ce, pour les volets production et compréhension.

Maintenant que nous avons déterminé que l'approche communicative permet tout comme l'approche traditionnelle une acquisition significative de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes, nous

procédons à une analyse de covariance dans le but de répondre aux quatre autres questions spécifiques de recherche. Ces analyses nous permettront de dire si l'application de l'approche communicative favorise une plus grande acquisition de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes que l'approche traditionnelle. En d'autres mots, il s'agit d'établir si l'approche communicative apparaît plus efficace que l'approche traditionnelle en termes d'acquisition de mots.

Les analyses de covariance (ANCOVA) que nous avons menées permettront d'évaluer si la moyenne concernant nos variables dépendantes ajustée par la covariable (score au prétest) diffère significativement entre les deux approches étudiées. Plus simplement, ces analyses permettront de vérifier si les moyennes ajustées pour chacun des groupes (expérimental et contrôle) diffèrent significativement les unes des autres. Pour mener une analyse de covariance, chaque sujet doit avoir une donnée pour trois variables : la variable indépendante (dans notre situation c'est l'approche communicative ou l'approche traditionnelle), la covariable (dans notre situation c'est le score au prétest) et la variable dépendante (dans notre situation il y en a quatre : production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes, compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes et compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes). La variable indépendante divise nos sujets en deux groupes, tandis que la covariable et la variable dépendante donne une information quantitative concernant les sujets de chaque groupe.

Tableau 4.5 : Comparaison des moyennes ajustées pour chacune des variables dépendantes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle (ANCOVA)

Variables dépendantes	F	Sig.
Production RC existantes	1,97	,173
Production RC inexistantes	,016	,902
Compréhension RC existantes	1,117	,301
Compréhension RC inexistantes	,008	,930

Légende : RC: réalités conceptuelles.

Les résultats du tableau 4.5 nous permettront de vérifier si les moyennes ajustées pour chacune des variables dépendantes entre nos deux groupes sont égales (hypothèse nulle). Les résultats des analyses indiquent que pour toutes les variables dépendantes de notre étude, cette hypothèse doit être conservée. En effet, pour toutes les variables dépendantes, le test F ne s'avère pas significatif.

Pour la variable production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes, il semble qu'il n'existe pas de différence significative entre le nombre de mots acquis sous l'approche communicative et celui acquis sous l'approche traditionnelle, $F(1, 24) = 1.97$, $p = 0.173$. Ainsi, nous pouvons croire, jusqu'à preuve du contraire, que l'approche communicative ne soit pas plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait la production de mots liés aux réalités conceptuelles existantes. Pour la variable production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes, nous n'observons pas de différence significative entre les approches communicative et traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots, $F(1, 24) = 0.016$, $p = 0.902$. L'approche communicative ne semble pas plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui concerne la production de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes.

La variable compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles existantes et la variable compréhension de mots liés aux réalités conceptuelles inexistantes auxquelles fut appliqué le test F n'indiquent pas de différence significative entre le nombre de mots acquis sous l'approche communicative et celui acquis sous l'approche traditionnelle, $F(1, 24) = 1.117$, $p = 0.301$ et $F(1, 24) = 0.008$, $p = 0.930$. En conséquence, à la lumière de ces résultats, l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde n'apparaît pas plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, inexistantes, d'autre part, et ce, tant pour le volet production que pour le volet compréhension.

4.4 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est-elle plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois? Pour répondre à la question principale de notre étude, énoncée précédemment, nous devons, dans un premier temps, établir que l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde produit, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, des réalités conceptuelles inexistantes, d'autre part, et ce, tant pour le volet production que pour le volet compréhension. Ce faisant, nous répondions aux quatre premières questions spécifiques de recherche (voir chapitre 3).

À cet effet, nous avons effectué un test d'hypothèse appliqué aux moyennes (test t) sur échantillons paillés. Nous avons ainsi montré, pour chacune des quatre variables

dépendantes de notre étude, que l'approche communicative produit, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots en français langue seconde pour chacune des réalités conceptuelles étudiées (existantes et inexistantes) en production et en compréhension. Les deux approches pédagogiques à l'étude présentent donc une efficacité en termes d'acquisition de mots, en production et en compréhension, pour les réalités conceptuelles existantes et inexistantes.

Dans un deuxième temps, nous devions, pour répondre à la question principale de notre étude, déterminer si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde favorise, pour les volets production et compréhension, une plus grande acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Il s'agissait alors de répondre aux quatre dernières questions spécifiques de notre étude (voir chapitre 3). Nous avons procédé à une analyse de covariance des scores obtenus pour les différents volets et pour chacune des réalités conceptuelles (existantes et inexistantes) au post-test ajustés par le score au prétest. Cependant, les résultats obtenus n'indiquent pas de différence significative entre l'approche communicative et l'approche traditionnelle quant aux nombre de mots acquis pour les réalités conceptuelles existantes et inexistantes et ce, pour les volets production et compréhension. En conséquence, l'application de l'approche communicative ne semble pas plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots pour les réalités conceptuelles étudiées.

La combinaison des résultats obtenus dans ces deux analyses distinctes nous permet de répondre à la question principale de notre étude, à savoir si l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes, d'une part, et inexistantes, d'autre part, dans

l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois. À la lumière des résultats obtenus, nous devons répondre par la négative. En effet, bien que l'approche communicative présente une acquisition significative de mots en français langue seconde pour chacune des réalités conceptuelles étudiées sous les volets production et compréhension, elle n'apparaît pas plus efficace que l'approche traditionnelle. L'approche communicative et l'approche traditionnelle semblent aussi efficaces l'une que l'autre en ce qui a trait à l'acquisition de mots en français langue seconde pour les réalités conceptuelles étudiées. Toutefois, il importe de considérer ce constat avec réserve puisque certains facteurs ont possiblement influencé les résultats de notre étude. Ainsi, la prise en compte de ces facteurs dans l'interprétation des résultats nous permettra de jeter un regard plus éclairé sur ce constat.

Mentionnons, dans un premier temps, que nous avons observé des scores marginaux pour deux sujets du groupe expérimental (approche communicative). La faiblesse des scores obtenus est possiblement due au nombre d'absences enregistrées pour ces deux sujets qui s'élève à trois. Ainsi, des absences répétées laissent présager à une incidence sur le nombre de mots acquis chez ces sujets. Effectivement, l'inspection des scores obtenus au post-test par les sujets en question (#22 et #23), pour chacune des quatre variables de notre étude, révèle les plus faibles scores enregistrés pour le nombre de mots acquis (voir figure 4.2 à la page 62). Les scores obtenus au post-test pour le sujet #22 indiquent une acquisition de 4 mots pour les réalités conceptuelles existantes et aucune acquisition (zéro) de mot pour les réalités conceptuelles inexistantes pour le volet production. Ces scores sont respectivement de 7 mots et de 3 mots pour le volet compréhension. Nous observons des scores semblables pour le sujet #23. Il montre une acquisition de 2 mots pour les réalités conceptuelles existantes et aucune acquisition de mot pour les réalités conceptuelles inexistantes pour le volet production, alors que ces scores sont de 5 mots pour les réalités

conceptuelles existantes et de 2 mots pour les réalités conceptuelles inexistantes pour le volet compréhension. Évidemment, ces résultats ont influencé les moyennes enregistrées sous l'approche communicative. Il est donc probable que les résultats obtenus quant à l'efficacité de l'approche communicative ne reflète pas son efficacité réelle. En conséquence, nous devons considérer les résultats avec une certaine réserve.

Des aspects qualitatifs notés au moment de l'administration du traitement (application des approches communicative et traditionnelle) sont aussi susceptibles d'avoir influencé les résultats obtenus. D'abord, mentionnons certains événements survenus en classe lors de l'application de l'approche communicative. Des commentaires reçus comme « *horing* », « c'est plate les animaux », « va-t-en ! » ainsi que des comportements inappropriés et dérangeants (refus de participer, non respect des consignes, du matériel et d'autrui) ont donné lieu à des interruptions du déroulement des activités, affectant nécessairement l'attention et la motivation des élèves. Ces événements ont possiblement eu une incidence sur le nombre de mots acquis par chacun des sujets. L'application de l'approche communicative sous des conditions « optimales » aurait sans doute généré des résultats différents de ceux obtenus.

Ces événements, particuliers au groupe expérimental, n'ont pas été vécus avec le groupe contrôle bénéficiant de l'approche traditionnelle. Au contraire, les élèves demandaient « encore les animaux », ils voulaient refaire les activités. L'intérêt qu'ils témoignaient n'était pas du tout le même. Est-ce dû aux élèves eux-mêmes ? Pourtant l'enseignante titulaire du groupe expérimental affirmait avoir un groupe « facile » alors que l'enseignante titulaire du groupe contrôle mentionnait que ses élèves étaient très « *rock'n roll* ». Rappelons que les enseignantes assistaient aux activités d'enseignement-apprentissage pour assurer la gestion de classe. Alors, est-ce que

l'application de l'approche communicative en classe a généré ces difficultés ? Possiblement. L'approche communicative laisse place à beaucoup de « bruit » chez les apprenants débutants en langue seconde, le sens n'étant pas toujours accessible. Dans ces conditions, l'attention des apprenants est mise à rude épreuve. La présence d'un contexte, comme le soutient Duquette (1993), n'est pas nécessairement favorable à l'acquisition, il représente plutôt un contenu additionnel à déchiffrer par l'apprenant qui débute l'apprentissage de la langue seconde. Nous devons aussi admettre que l'approche communicative est une situation nouvelle pour les élèves et que cette manière de fonctionner peut être déstabilisante pour les non initiés. En effet, l'approche communicative propose une dynamique de groupe différente où les interactions verbales se font plus nombreuses. Elle nécessite donc le développement de nouvelles attitudes, ce qui peut difficilement s'actualiser sur une courte période de temps. Mentionnons également que la nature indéfinie de l'approche communicative peut rendre son application sensible aux perturbations. En effet, la pluralité de ses conceptions ainsi que la grande souplesse qui la caractérise (Germain, 1993 ; Cornaire, 2001) sont susceptibles de rendre vulnérable son application puisqu'elle ne s'insère pas dans un cadre défini. L'approche traditionnelle était sans doute plus sécurisante pour les élèves, elle reflète le fonctionnement habituel. Aussi, l'attention des élèves est davantage soutenue par le type même des activités et le caractère ludique qui leur est attribué. En ce sens, la « méthode directe », suggérée sous l'approche traditionnelle, diminue de manière considérable le « bruit » incompris, le sens étant alors plus facilement accessible pour l'apprenant débutant en langue seconde. Sous l'approche traditionnelle, le sens repose uniquement sur l'association entre l'image et la forme orale des mots, l'usage d'explications étant évité (Puren, 1988; Germain, 1993).

Évidemment, la culture des apprenants, dans notre situation la culture inuite, peut aussi avoir une influence sur l'efficacité de l'une ou de l'autre des approches. D'après les propos exposés par Stairs (1988) et Leavitt (1991) à la section 1.5 du chapitre 2 et l'inférence que nous pouvons en faire, l'approche traditionnelle semble refléter davantage le mode d'apprentissage des Inuits, l'observation et l'imitation étant privilégiées dans des situations répétées. L'approche communicative, quant à elle, mise sur la verbalisation, un aspect peu présent dans le mode d'apprentissage des Inuits (Briggs, 1983). Cependant, cette approche préconise des situations de communication issues des activités du quotidien qui reflètent le contexte d'apprentissage des Inuits. En effet, pour les Inuits, l'apprentissage n'est pas le fait de connaissances décontextualisées, mais bien de connaissances intégrées aux différentes expériences de vie (Leavitt, 1991). Toutefois, dans un contexte d'enseignement en langue seconde, ce contexte constitue peut-être un obstacle à l'acquisition du vocabulaire pour des apprenants débutants.

Finalement, l'absence de consensus qui prévalait dans la recension des données théoriques (voir chapitre 2) quant à l'approche pédagogique à privilégier pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire se voit confortée. En effet, les résultats de cette recherche témoignent également de cette équivoque puisque aucune des approches ne se présente comme étant plus efficace. Nous pouvons supposer que la nature même de chacune des approches interfèrent avec les conditions d'application, rendant les approches aussi efficaces l'une que l'autre. Ces conditions agiraient peut-être comme modérateur. Ainsi, malgré les avantages de chacune des approches pédagogiques à l'étude, des facteurs propres au contexte d'application ont pu avoir une incidence significative sur l'efficacité de chaque approche.

Il est possible que l'efficacité de l'approche communicative soit modérée en raison de la surcharge cognitive qu'entraîne la présence du contexte pour l'apprenant débutant en langue seconde (Girardet, 1995). Ainsi, malgré les bénéfices d'un effort cognitif important et de mises en relation nombreuses (Girardet, 1995), le contexte ne favoriserait pas nécessairement une plus grande acquisition de mots et ce, tant pour les réalités conceptuelles existantes que pour les réalités conceptuelles inexistantes. Les difficultés liées à la compréhension du contexte, présenté sous un code linguistique étranger, constitueraient un obstacle à l'acquisition du vocabulaire, les mots étant alors dissimulés dans un flot de paroles incomprises. En contrepartie, le contexte signifiant que propose l'approche communicative peut diminuer les difficultés de compréhension, puisque les mots à apprendre sont alors reliés à des éléments familiers pour l'apprenant (Smith, 1979 ; LeBlanc, 1986 ; Jobin, 1986 ; Carrell, 1990).

Néanmoins, l'apport d'un contexte, parce qu'il permet l'élaboration du sens, en particulier pour des réalités conceptuelles inexistantes, peut soutenir l'acquisition du vocabulaire en français langue seconde. L'approche communicative semble favoriser la création et le renforcement de liens entre les informations enregistrées en mémoire, permettant ainsi une organisation et une structuration des mots acquis, processus d'acquisition selon Grossmann et Calaque (2000).

L'absence de contexte sous l'approche traditionnelle libère l'apprenant débutant en langue seconde d'un contenu parfois difficile à comprendre, pouvant nuire à l'acquisition du vocabulaire. Les mots étant présentés selon la méthode directe, ils sont alors plus accessibles pour l'apprenant débutant en langue seconde. Cependant, le sens des mots repose alors uniquement sur ce que communique l'image. L'élaboration du sens n'est pas soutenue par des mises en relation avec les

connaissances emmagasinées en mémoire, ce qui peut modérer l'efficacité de l'approche traditionnelle pour l'acquisition du vocabulaire, particulièrement pour des réalités conceptuelles inexistantes. De plus, sous l'approche traditionnelle, le vocabulaire n'est pas soumis à une organisation particulière, la mise en réseau est moins perceptible, il s'agit plutôt d'un empilement de mots.

Nous avons montré, dans notre étude, que l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde permet une acquisition significative de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois, et ce pour les volets production et compréhension. Cependant, nous n'avons pu montrer qu'elle était supérieure à l'approche traditionnelle quant au nombre de mots acquis. Néanmoins, les considérations précédentes laissent supposer à une efficacité plus importante que nous n'avons pu le démontrer. La réplique de cette étude pourrait peut-être montrer des résultats différents.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

5. CONCLUSION

En conclusion, nous ferons le point sur les perspectives de recherche que soulèvent les résultats obtenus tout en reconnaissant les limites de cette étude. Finalement, nous discuterons des implications didactiques que suggèrent ces résultats pour l'enseignement-apprentissage des langues secondes.

5.1 CONTRIBUTIONS DE L'ÉTUDE POUR DES RECHERCHES FUTURES

Par cette recherche, nous avons montré que l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est aussi efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait l'acquisition de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes, sans toutefois être supérieure à l'approche traditionnelle. L'intérêt de plus en plus marqué pour cette approche pédagogique en classe de langue seconde se voit ainsi conforté par les résultats de notre étude, incitant à faire, par le fait même, des recherches futures.

D'abord, peut-être s'avère-t-elle effectivement plus efficace, en termes d'acquisition de mots, que ne l'est l'approche traditionnelle. À cet effet, la réplication de cette étude, sur une plus longue période et impliquant un échantillon de plus grande taille pourrait montrer l'efficacité potentielle de l'approche communicative. Il serait aussi pertinent de s'interroger quant à l'efficacité de chacune de ces approches pédagogiques (traditionnelle et communicative) pour l'acquisition du vocabulaire selon le type de réalités conceptuelles étudiées, existantes et inexistantes, aspect qui n'a pu être examiné ici en raison de la petite taille de notre échantillon. Aussi, le fait que sous chacune des approches les scores obtenus pour chaque réalité soient issus des mêmes sujets, les analyses devenaient difficiles à réaliser. En effet, puisque

chacune des approches pédagogiques étudiées semble susciter différemment les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition du vocabulaire en langue seconde, nous pouvons soupçonner que l'acquisition de mots liés à un type de réalités conceptuelles en particulier (existantes et inexistantes) puisse être avantagée par l'une ou l'autre des approches.

Enfin, il serait également intéressant d'examiner quels sont les bénéfices potentiels d'une application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en langue seconde quant à l'acquisition de mots autres que les mots ciblés, quant à l'acquisition de connaissances factuelles présentées à travers les différentes situations de communication et, bien sûr, quant aux effets d'une telle approche sur le développement de la compétence à communiquer en langue seconde. Évidemment, les avantages d'une approche communicative, s'ils sont, devront être éprouvés, en particulier, pour la population des élèves inuits du Grand Nord québécois pour qui la réalité scolaire est culturellement déterminée.

5.2 LIMITES DE L'ÉTUDE

La principale limite de ce projet de recherche est attribuable aux contraintes de temps occasionnées par son contexte de réalisation. S'étant déroulée à Salluit au Nunavik, la réalisation de cette expérimentation a nécessité un déplacement onéreux en région éloignée. La préexpérimentation ainsi que les trois temps de l'expérimentation – le prétest, le traitement et le post-test – devaient s'effectuer lors d'un même séjour d'au plus cinq semaines. L'administration du traitement expérimental fut d'une durée de deux semaines seulement, ce qui est relativement court pour en percevoir les effets réels. Il aurait été avantageux d'appliquer chacune des approches pédagogiques à l'étude sur une plus longue période de temps et de manière plus intensive. Néanmoins, le temps de l'expérimentation a permis d'observer une acquisition

significative des mots liés aux réalités conceptuelles existantes et inexistantes sous chacune des approches pédagogiques. Aussi, il aurait été pertinent, si le temps l'avait permis, de vérifier la capacité de rétention à long terme des réalités conceptuelles étudiées en procédant à un second post-test un mois plus tard.

La taille de l'échantillon constitue également une limite à notre projet de recherche. Seulement, l'effectif d'élèves de 5^e année inscrit au secteur francophone à l'école Pigiurvik à Salluit ne permettait pas un échantillon plus considérable. Bien sûr, nous aurions aimé vérifier si l'acquisition de mots en langue seconde liés à un type des réalités conceptuelles en particulier (existantes et inexistantes) était favorisée par l'une ou l'autre des approches pédagogiques. Malgré sa pertinence, cette analyse était vaine puisque notre échantillon était trop petit. En effet, sous chacune des approches pédagogiques, les scores obtenus pour chaque réalité étant issus des mêmes sujets, les analyses devenaient difficiles à réaliser.

5.3 IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective de la didactique des langues secondes en ce qu'il vise à vérifier l'efficacité d'une approche pédagogique novatrice, l'approche communicative, pour l'acquisition d'un vocabulaire en français langue seconde chez des élèves inuits du Grand Nord québécois. Les résultats obtenus contribuent alors à une meilleure connaissance des bénéfices que permet cette approche sur le plan de l'acquisition du vocabulaire en français langue seconde. Notamment, les résultats obtenus dans cette étude montrent que l'application d'une approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde est aussi efficace, en termes d'acquisition de mots, que l'approche traditionnelle. La reconnaissance de l'efficacité de cette approche nous conduit, dans une certaine mesure, vers une vision diversifiée,

mais aussi complémentaire de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue seconde.

Puisque l'approche communicative se présente comme étant aussi efficace que l'approche traditionnelle pour l'acquisition du vocabulaire, il devient dès lors possible de diversifier les approches utilisées en classe de langue seconde selon les besoins des apprenants et même d'en faire un usage complémentaire. De fait, l'approche traditionnelle se prête bien aux activités de consolidation des connaissances par des exercices « *drill* », mais aussi à la présentation d'un vocabulaire nouveau parce qu'elle permet un premier contact plus accessible avec les mots, alors que l'approche communicative favorise l'élaboration du sens des mots grâce à leur intégration dans des situations de communication significatives pour l'apprenant. Ainsi, cette approche permet d'approfondir et d'enrichir le sens des mots porté par les différents contextes qu'il emploie. Par ailleurs, l'acquisition du vocabulaire ne peut se réaliser qu'à la suite de présentations répétées des mots dans différentes situations d'apprentissage. En conséquence, une utilisation diversifiée et complémentaire des approches communicative et traditionnelle est à considérer.

De plus, nous pouvons supposer que cette vision diversifiée et complémentaire pour les approches traditionnelle et communicative puisse être appliquée à l'acquisition du vocabulaire selon le type de réalités conceptuelles étudiées, existantes ou inexistantes. Nous considérons, à cet effet, les données théoriques recensées puisque nous n'avons pu vérifier cette hypothèse dans le cadre de notre recherche. L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde lié à des réalités conceptuelles existantes correspond essentiellement à la mémorisation d'une forme nouvelle (Pavlenko, 2000), alors que celui lié à des réalités conceptuelles inexistantes oblige la construction d'un nouveau concept en mémoire, d'un sens nouveau (Nation, 2001).

Puisque le mot isolé ne génère pas tout le sens devant y être attribué (Girardet, 1995), il est permis de croire que l'approche communicative devrait être envisagée pour l'enseignement-apprentissage d'un vocabulaire lié à des réalités conceptuelles inexistantes. Les nouvelles réalités conceptuelles à apprendre devant s'inscrire dans le prolongement de réalités conceptuelles connues (Duquette, 1993), l'activation d'un contexte signifiant pour l'apprenant pourrait en favoriser l'acquisition. En ce qui a trait aux réalités conceptuelles existantes, l'apport du contexte serait de moindre importance puisque leur acquisition est de nature formelle principalement. Ainsi, l'approche traditionnelle serait peut-être suffisante. De plus, selon Girardet (1995), ce vocabulaire est généralement mieux mémorisé puisqu'il est composé de mots signifiants pour l'apprenant. Par conséquent, l'application de l'approche communicative ne serait peut-être pas nécessaire pour l'acquisition d'un vocabulaire lié à des réalités conceptuelles existantes.

Enfin, bien que nous n'ayons pu montrer qu'elle était plus efficace en termes d'acquisition de mots, tant pour les réalités conceptuelles existantes que pour les réalités conceptuelles inexistantes, l'approche communicative présente des avantages certains. Plus complexe que l'approche traditionnelle, elle favorise le développement d'un savoir-faire, celui de la compétence à communiquer et, sans doute, l'acquisition de connaissances factuelles. Son emploi ne se limite donc pas à l'acquisition du vocabulaire. Cependant, l'approche traditionnelle demeure une approche efficace pour l'acquisition du vocabulaire et elle a l'avantage de se réaliser en peu de temps et avec peu de ressources, contrairement à l'approche communicative qui exige un temps de préparation, mais aussi un temps d'enseignement plus important tout en nécessitant la mobilisation de ressources plus nombreuses.

5.4 CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons investigué, dans le cadre de ce mémoire, la pierre angulaire de l'acquisition d'une langue seconde : le vocabulaire. Deux approches pédagogiques ont été étudiées, l'approche communicative et l'approche traditionnelle, quant à leur efficacité en ce qui a trait à l'acquisition de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes. Nous désirions vérifier si l'approche communicative favorisait une plus grande acquisition de mots que l'approche traditionnelle. Les résultats obtenus ne confirment pas la supériorité de l'approche communicative, cependant, elle apparaît aussi efficace que l'approche traditionnelle. En effet, dans le cadre de notre étude nous avons montré (1) que l'application de l'approche communicative en contexte d'enseignement en français langue seconde produit, au même titre que l'approche traditionnelle, une acquisition significative de mots liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes de l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois pour les volets production et compréhension et (2) que l'approche communicative n'apparaît pas plus efficace que l'approche traditionnelle en ce qui a trait à l'acquisition de mots en français langue seconde liés à des réalités conceptuelles existantes et inexistantes dans l'environnement de l'élève inuit du Grand Nord québécois pour les volets production et compréhension.

Références

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind* (3rd ed.). Blackwell Publishing.
- Alvarez, M. G. (1983). *Inference of word-referent relations in a second language*. University of California, Los Angeles.
- *Alvarez, G. (1986). Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes. In F. Ligier & L. Savoie, *Didactique en questions : le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde* (pp. 78-86). Beloeil : Éditions La Lignée.
- *Alvarez, G. (1989). *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1989). Word meanings. In *Handbook of reading research* (2nd ed.). London: Longman.
- Anglin, J. M. (1977). *Word, object and conceptual development*. New York: Norton.
- Appel, R. (2000). Language, concepts and culture: old wine in new bottles? *Bilingualism: Language and Cognition* 3(1), 5-6.
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- *Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Besse, H. (1987). Enseigner la compétence de communication? In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 173-182). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* :

* Références citées.

- l'approche cognitive* [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, février-mars (pp. 50-58). Paris : Hachette.
- *Bibeau, G. (1986). Prospectives, avensirs et avenues? In F. Ligier & L. Savoie, *Didactique en questions : le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde* (pp. 246-260). Beloeil : Éditions La Lignée.
- *Bock, J. K. (1982). Toward a cognitive psychology of syntax : Information processing contributions to sentence formulation. *Psychological Review*, 89, 1-47.
- *Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier / Didier.
- *Borges, D. A. (1983). *Meaningfulness in second language vocabulary learning* (Doctoral dissertation, University of Texas, 1983).
- Bouchard, S. & Cyr, C. (1998). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- *Boucher, N. (1993). *Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec*. Québec : CEQ
- *Briggs, J. (1983). Le modèle traditionnel de l'éducation chez les Inuits. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 13(1), 13-25.
- Calvé, P. (1987). Les programmes de base: Des principes à la réalité. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 16-32). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- *Carrell, P. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, février-mars (pp. 16-29). Paris : Hachette.
- Cohen, A. (1982). Le contexte : Aspects linguistiques et didactiques. *La revue Canadienne des langues vivantes*, 38(3), 458-468.
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-326.

- Collison, G. O. (1974). Concept formation in a second language : A study of Ghanaian school children. *Harvard Educational Review*, 44(3), 441-457.
- *Commission scolaire Kativik. (2004). *Notre organisation* [En ligne]. Accès : http://www.kativik.qc.ca/html/francais/our_organization/our_organization_index_f.htm
- *Cornaïre, C. (2001). Le déclin des méthodologies constituées : vers un éclectisme ambiant. In C. Cornaïre, & P. M. Raymond, *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 17-43). Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Courtilion, J. (1989). Lexique et apprentissage de la langue [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, août-septembre, (pp. 146-153). Paris : Hachette.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels-of-processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. & Tulving E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-94.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *De Groot, A. M. B., (1998). La représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue. *Psychologie française*, 43(4), 297-312.
- Demari, J.-C. (2004). Authentique, mode d'emploi. *Le français dans le monde*, 331, janvier-février, 32-33.
- Donna, P. (1994). L'éducation en langue minoritaire et contexte social. *Études Inuit*, 18(1-2), 183-199
- Dorais, L.-J. (1978). *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador*. Centre international de recherche sur le bilinguisme. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Douglas, A. S. (1994). Recontextualizing Schooling Within an Inuit Community. *Canadian Journal of Education*, 19(2), 154-164.

- Drèze, W. (1996). L'enseignement du français au Sénégal. In R. Landercy & R. Renard (Eds.), *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle* (pp. 125-132). Paris : Didier Érudition.
- Drum, P. A., & Konopak, B. C. (1987) Learning word meanings from written context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp.73-87). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duplantie, M., & Massey, M. (1987). Proposition pour une pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue seconde. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 248-261). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- *Duquette, L. (1993). *L'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'écoute d'un dialogue scénarisé en français langue seconde* (Publication B-187). Québec : Université Laval, Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Ervin-Tripp, S. (1981). Social process in first and second language learning. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign acquisition* (pp. 33-47). New York: New York Academy of Science.
- Felder, R. M. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Francis, W. S. (2000). Clarifying the cognitive experimental approach to bilingual research. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(1), 13-15.
- Fuzessy, C. (2003). An Investigation of Teachers's Role Definitions in Nunavik. *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 195-207.
- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words : a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. CLE international.
- Gaonac'h, D. (Ed.). (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, février-mars. Paris : Hachette.

- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, février-mars (pp. 41-49). Paris : Hachette.
- Germain, C. (1984). Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde. *Bulletin AQEFLS*, (6)1, 45-60.
- *Germain, C., & Leblanc, R. (1987). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 96-109). Welland, Ont.: Canadian Modern Language Review.
- *Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel.
- *Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH ; Paris : Cle international.
- *Girardet, J. (1995). Apprentissage du lexique et mémoire. In *Lexique et didactique du français langue étrangère : actes des 13^{ème} et 14^{ème} rencontres*. Paris, janvier-septembre 1994, (pp. 164-178). Paris : L'ASDIFLE.
- *Graves, M. F. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, février-mars (pp. 30-40). Paris : Hachette.
- *Grossmann, F., & Calaque, E. (2000). Enseignement/apprentissage du lexique. *Lidil*, 21, juin, 5-15, Grenoble : Université Stendhal.
- *Haastrup, K. (1989). The learner as a word processor. *A.I.L.A.*, 6, 34 -46.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp.46-65). Norwood, NJ: Ablex.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge : University Press.
- *Holec, H. (1995). Compétence lexicale et acquisition/apprentissage. In *Lexique et didactique du français langue étrangère : actes des 13^{ème} et 14^{ème} rencontres Paris, janvier-septembre 1994*, (pp. 90-108). Paris : L'ASDIFLE.
- Hulstijn, J. H. (1993-94). L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites. In D. Singleton L'acquisition du lexique d'une langue étrangère (pp. 77-96). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 3, Encrages.
- Janitza, J. (1995). Lexique et compétences culturelles. In *Lexique et didactique du français langue étrangère : actes des 13^{ème} et 14^{ème} rencontres, Paris, janvier-septembre 1994*, (pp. 47-58). Paris : L'ASDIFLE.
- *Jarvis, S. (2000). Semantic and conceptual transfer. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(1), 19-21.
- *Jobin, J.-B. (1986). Le professeur de français langue seconde, un excentrique ? In F. Ligier & L. Savoie, *Didactique en questions : le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde* (pp. 232-241). Beloeil : Éditions La Lignée.
- John-Steiner, V. (1990). Vers la compétence linguistique en pays étranger. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* [Numéro spécial]. *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, février-mars (pp. 101-114). Paris : Hachette.
- Kachru, Y. (1999). Culture, context, and writing. In E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp.75-89). Cambridge : University Press.
- *Kang, S.-H. (1995). The effects of a context-embedded approach to second-language vocabulary learning. *System*, 23(1), 43-55.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

- *Miled, M. (1993). Quelques repères pour une définition de la langue seconde : le cas du français en milieu bilingue ou multilingue, *Revue de Phonétique Appliquée*, 108-109, 267-283.
- Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American* 257, 94-99.
- Miller, G. A. (1999). On knowing a word. *Annual Review of Psychology*, 50, 1-19.
- Mollica, A. (1987). Casse-tête visuels dans la classe de langue seconde. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 267-300). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- Mondria J. A., & Wit-de-Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12(3), 249-267.
- Nagy, W.E., Herman, P.A., Anderson, R.C. (1987). Learning words meaning from context during normal reading. *American Educational Reserch Journal*, 24(2), 237-270.
- *Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston : Heinle & Heinle publisher.
- Nation, P. (Ed.). (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.
- Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin, (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Nemni, M. (1986). Les maux des mots. In F. Ligier & L. Savoie, *Didactique en questions : le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde* (pp. 155-180). Beloeil : Éditions La Lignée.
- Nemni, M. (1987). Si communication savait... Si grammaire pouvait... In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 133-152). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.

- *Nilsen, D.L.F. (1976). Constrative semantics in vocabulary instruction. *TESOL Quarterly*, 10, 99-103.
- *Omaggio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- *Paivio, A. (1963). Learning of adjective-noun paired associates as a function of adjective-noun word order and noun abstractness. *Canadian Journal of Psychology*, 17, 370-379.
- Pallascio, R., Allaire, R., Lafortune, L., & Mongeau, P. (1998). Vers une activité mathématique inuit. *Études Inuit*, 22(2), 117-135.
- Paradis, M. (2000). Cerebral representation of bilingual concepts. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(1), 22-24.
- Paramskas, D. M. (1987). L'authenticité et la production orale dans la salle de classe. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 262-266). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- *Pavlenko, A. (2000). New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(1), 1-4.
- *Petit Robert (1996). Nouveau Petit Robert (Version 1.0) [CD-ROM]. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Pewewardy, C. (2002). Learning Styles of American Indian/Alaska Native Students: A Review of the literature and Implications for Practice. *Journal of American Indian Education*, 41(3), 1-81.
- *Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Ralph, E. G. (1987). Motivation et étude d'une langue seconde: Peut-on modifier une attitude négative chez les élèves? In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 85-95). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- *Rebuffot, J. (1986). Quel vocabulaire enseigner et comment l'enseigner ? In F. Ligier & L. Savoie, *Didactique en questions : le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde* (pp. 144-154). Beloeil : Éditions La Lignée.

- Renard, R. (1996). Vers un bilinguisme fonctionnel en Afrique noire : l'articulation L1/L2. In R. Landercy & R. Renard (Ed.), *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle* (pp. 53-84). Paris : Didier Érudition.
- *Robinson, J. M. (1994). Reflective Evaluation : Two Labradorians Work Toward a Productive Evaluation Model for Aboriginal Educators. *Canadian Journal of Education*, 19(2), 142-153.
- *Rodgers, T. S. (1969). On measuring vocabulary difficulty : An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *IRAL*, 7, 327-343.
- Rouibah, A. (2000). *Entendre à lire: approche cognitive des traitements phonologique et sémantique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- *Sarrasin, R. (1994). Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw. *Canadian Journal of Education*, 19(2), 165-181.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: University Press.
- Service, E. (1993-94). Contribution des codes mémoriels à l'apprentissage lexical. In D. Singleton, L'acquisition du lexique d'une langue étrangère (pp. 147-160). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 3, Encrages.
- *Singleton, D. (1993-94). Introduction : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. In D. Singleton, L'acquisition du lexique d'une langue étrangère (pp. 3-27). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. 3, Encrages.
- Skutnabb-kangas, T. & Cummins, J. (Eds.). (1988). *Minority Education: from shame to struggle*. Clevedon, England; Philadelphia: Multilingual Matters.
- *Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Les Éditions HRW.
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp.156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2002). L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Quebec: Abilities and Perception. *Language and Education*, 16(3), 212-240.

- Spinelli, E., & Siskin, H. J. (1992). Selecting, presenting and practicing vocabulary in a culturally-authentic context, *Foreing Language Annals*, 25, 305-315.
- *Stairs, A. (1988). Beyond cultural inclusion an inuit. In T. Skutnabb-kangas & J. Cummins, (Eds.), *Minority Education: from shame to struggle* (pp. 308-327). Clevedon, England; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Stairs, A. (1988b). Native models for learning. *Educational Researcher*, 17(6), 4.
- *Stairs, A. (1991). Learning Processes and Teaching Roles in Native Education: Cultural Base and Cultural Brockerage. *Canadian Modern Language Review*, 47(2), 280-294.
- Stevick, E. W. (1982). *Teaching and Learning Languages*. Cambridge University Press.
- Strick, G. J. (1980). A hypothesis for semantic development in a second language. *Language Learning*, 30(1), 155-176.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp.156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, C. (1987). En vue d'une méthodologie pour l'immersion. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 96-109). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- Taylor, D. M. (2001). When the survival of a language is at stake: The Future of Inuttitut in Arctic Québec. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(1-2), 111-143.
- Terrel, T. D. (1987). Approche naturelle en enseignement des langues : Une mise à jour. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 96-109). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Outremont, Qc : Éditions Logiques.

- *Tréville, M.-C. (2001). Le développement du vocabulaire en L2 : point de vue pédagogique. In C. Cornaire, & P. M. Raymond, *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 271-294). Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Vigner, G. (1989). Thèmes, champs lexicaux et activités discursives. In A.M. Ibrahim, *Lexique* (pp.134-145). Paris : Hachette.
- Weiss, F. (1987). Types de communication et activités communicatives en classe. In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), *Le français langue seconde: des principes à la pratique* (pp. 190-197). Welland, Ont. : Canadian Modern Language Review.
- *Ziarko, H. (2003), Document 5 : *La mise en forme langagière : constitution du lexique et développement syntaxique*. Développement du langage, Université Laval, Québec.

ANNEXES

ANNEXE A : LETTRES DE CONSENTEMENT

Chers parents,

Acceptez-vous que votre enfant participe à un projet de recherche portant sur l'acquisition du vocabulaire en français? Ce projet se réalisera à l'école pendant les heures de classe. Un enregistrement vidéo sera fait pour les fins de l'analyse; il sera détruit ensuite.³

Je vous remercie de votre compréhension.
Julie Desrochers (fille de Monique Chrétien)

- Oui, j'accepte que mon enfant (nom et prénom)_____ participe à ce projet de recherche et je consens à ce qu'il soit enregistré sur bande vidéo pour les fins de l'analyse.

(signature)

- Non, je refuse que mon enfant (nom et prénom)_____ participe à ce projet de recherche.

(signature)

³ La lettre de consentement remise aux parents ne devait contenir que l'information nécessaire puisqu'elle devait être traduite en langue inuite, l'inuktitut, par la secrétaire de l'école.

ANNEXE B : PROCÉDURES D'ADMINISTRATION

Activités d'enseignement-apprentissage et matériel
Approche traditionnelle

1^{re} activité : Association mot et image

Matériel : - images des animaux de la toundra et de la ferme : Power Point (Annexe C)

Présenter chaque image aux élèves en nommant l'animal qui y est représenté : l'enseignant(e) nomme l'animal, les élèves observent et écoutent. Répéter la série deux fois sans modifier l'ordre de présentation.

2^e activité : Répétition

Matériel : - images des animaux de la toundra et de la ferme : Power Point (Annexe C)

Présenter chaque image aux élèves et leur demander de nommer l'animal qui y est représenté. S'ils ne peuvent identifier l'animal, leur donner la réponse. Répéter la série deux fois en modifiant l'ordre de présentation des images.

3^e activité : Jeu de dénomination

Matériel : - images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)

Faire deux équipes (garçons et filles). Faire asseoir les élèves à la queue leu leu sur le sol. Présenter une image à la fois, le premier à identifier correctement le nom de l'animal (garçon ou fille) attribue un point à son équipe. Rappeler aux élèves de suivre le jeu, ils auront peut-être à nommer un animal qui a déjà été présenté. L'équipe gagnante est celle qui a accumulé le plus de points. Répéter la série deux ou trois fois en modifiant l'ordre de présentation des images.

4^e activité : Jeu de repérage

Matériel : - images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- sac contenant le nom des animaux de la toundra et de la ferme

Faire deux équipes (garçons et filles). Placer les images des animaux de la toundra et de la ferme au mur sous forme de grille de repérage. Piger le nom d'un animal dans le sac et le nommer. Les élèves (deux à la fois – garçon et fille) doivent identifier le plus rapidement possible l'animal nommé en le désignant sur la grille de repérage. Le premier à réussir attribue un point à son équipe. Rappeler aux élèves de suivre le jeu, ils auront peut-être à identifier un animal qui a déjà été nommé. L'équipe gagnante est celle qui a accumulé le plus de points. Répéter la série deux ou trois fois.

5^e activité : Jeu d'observation

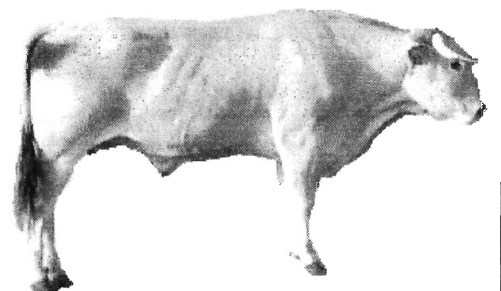
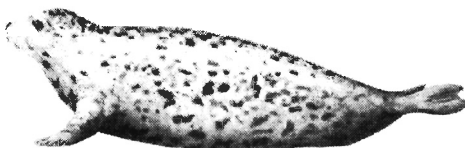
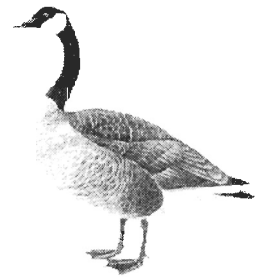
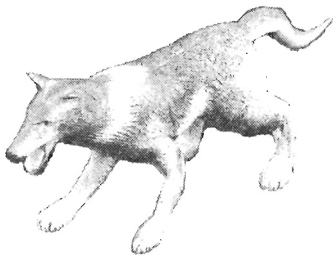
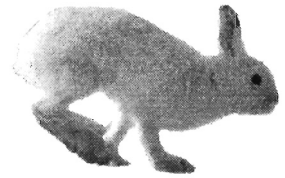
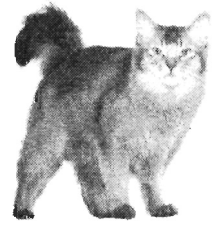
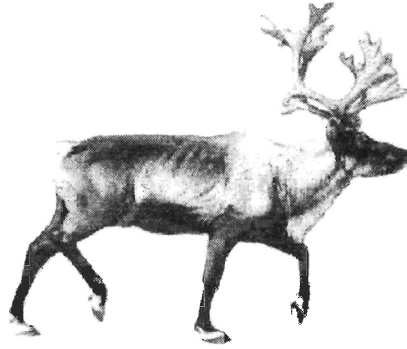
Matériel : - images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- carton (écran)

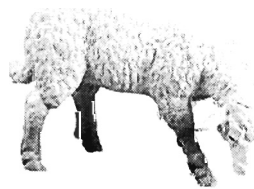
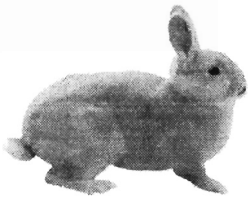
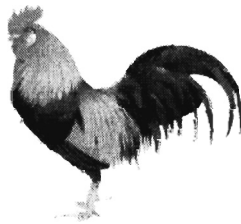
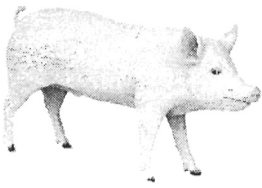
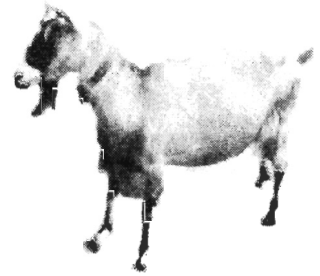
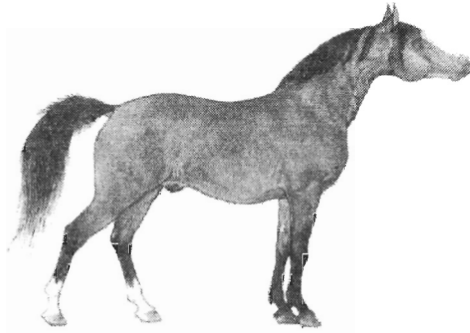
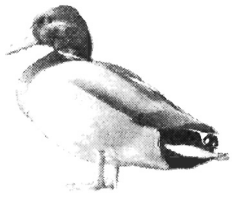
Placer une série d'images (4) sur le bord du tableau. Faire nommer chaque image par les élèves. Leur laisser 10 secondes d'observation et cacher les images à l'aide de l'écran : retirer l'une des images. Déplacer l'écran et demander aux élèves de nommer l'animal disparu. Modifier les séries d'images et en augmenter le nombre (5-6-7) pour élever le niveau de difficulté.

6^e activité : Des suites en jeu

Matériel : - images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- petites images des animaux de la toundra et de la ferme (p. 109-110) : un ensemble par équipe
- grilles (une par équipe)

Regrouper les élèves en équipe de deux ou trois. Annoncer une suite d'animaux et demander aux élèves de reproduire cette suite en alignant les images sur leur grille. Vérifier les productions des élèves en dévoilant la suite maîtresse. Profiter de l'occasion pour faire nommer dans l'ordre et dans le désordre les suites produites.





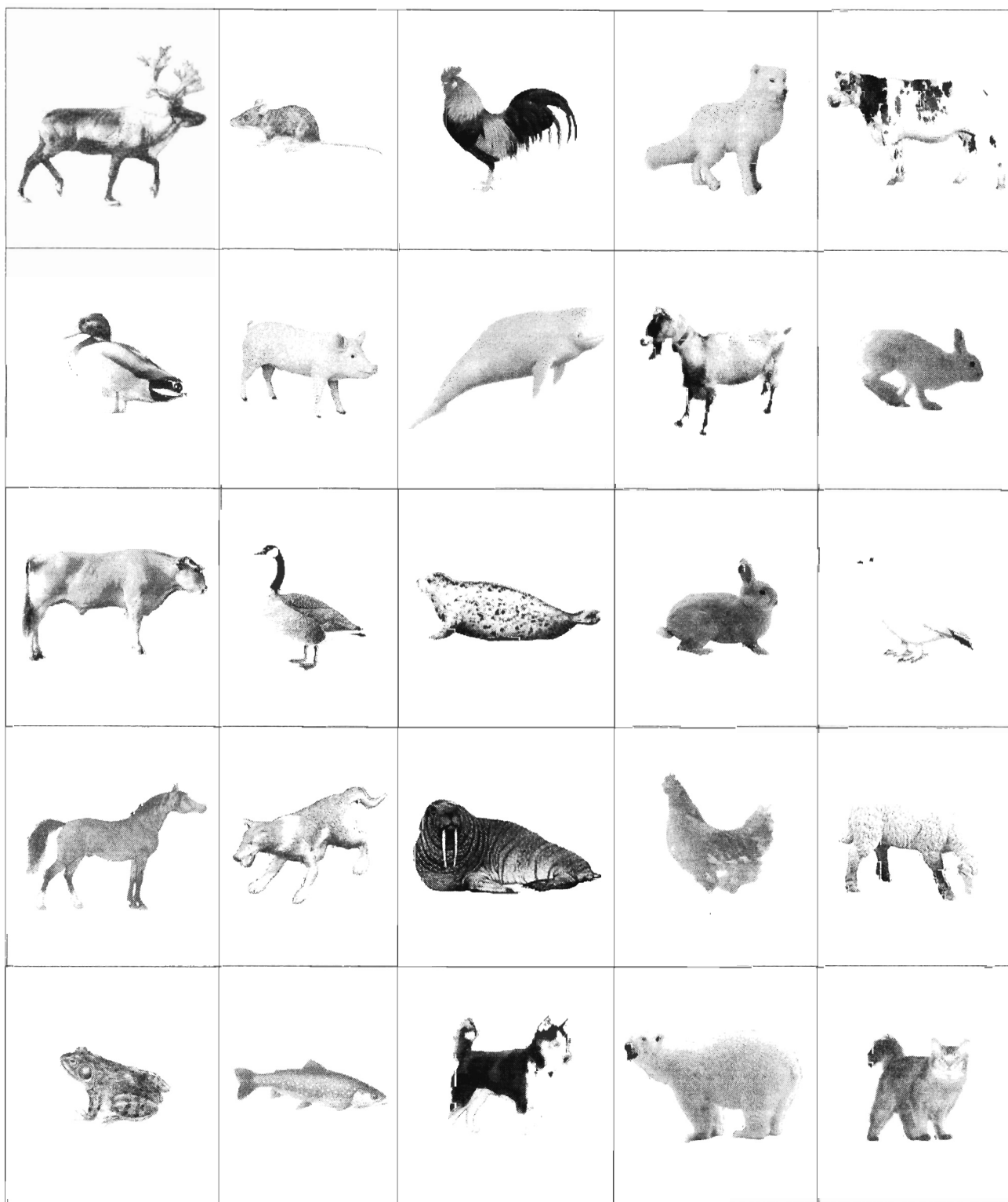
7^e activité : Un Bingo-animaux

Matériel : - cartes de jeu composées des 25 animaux de la toundra et de la ferme
(une par élève – elles sont toutes différentes)
- jetons (25 par élève)
- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)

Avant de débiter le jeu, présenter de nouveau chaque image et faire nommer l'animal qui y est représenté par les élèves.

Remettre une carte de jeu et 25 jetons à chacun. L'enseignant(e) utilise les images pour annoncer les animaux, sans montrer les images images, seulement nommer l'animal qui y est représenté (grouper les images sorties pour faciliter la vérification des bingo). Modifier les tours de jeu : lignes, diagonales, coins, carte pleine. Lorsqu'il y a « Bingo », l'élève nomme les animaux composants son bingo. L'enseignant(e) vérifie le bingo en montrant chaque fois l'image correspondante. Si le bingo est bon, les élèves défont leur carte et on recommence.

BINGO



Activités d'enseignement-apprentissage et matériel
Approche communicative

1^{re} leçon : Des animaux producteurs

Matériel :

- ressources qu'apportent les animaux de la toundra et de la ferme : du lait, du fromage, du yogourt, des œufs, de la laine, de la viande (jambon, poulet, bœuf haché), du poisson, des fourrures, des « *kamik* » (bottes), des mitaines, des bijoux en ivoire, des sculptures (panache de caribou)...
- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- fiche-réponses (une par équipe)
- crayons (un par équipe)
- indices (voir page suivante)

Déroulement de l'activité :

1. Regrouper les différents objets témoignant des ressources que nous apportent les animaux selon leur appartenance à un même animal (s'il y a lieu) et les disposer dans la classe en attribuant un numéro pour chaque groupe d'objets (18 postes).
2. Montrer aux élèves chacun des objets sans les nommer et sans en identifier l'animal producteur. Ensuite, questionner les élèves quant à la provenance de ces produits.
3. Lorsqu'ils en ont trouvé l'origine (les animaux), demander aux élèves d'identifier des animaux producteurs (utiliser les images des animaux de la toundra et de la ferme).
4. Former des équipes de deux ou trois élèves. Remettre une fiche-réponses et un crayon à chaque équipe.
5. Dans un premier temps, les élèves doivent associer chaque ressource (objet numéroté) à l'animal producteur (illustré sur la fiche-réponses) en inscrivant le numéro de la ressource sous la bonne image (ex. : les œufs (#3) : inscrire 3 sous l'image de la poule sur la fiche-réponses).
6. Dans un deuxième temps, les élèves complètent et corrigent leurs réponses selon les indices donnés par l'enseignant(e). Les indices sont présentés oralement (ex. : « La poule pond des œufs. »).


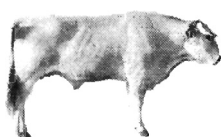

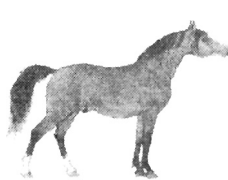


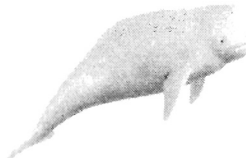




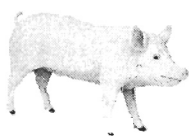


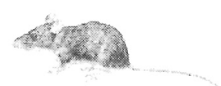










*L'indice correspond à la réponse attendue, mais nécessite que l'élève associe correctement la forme orale des mots (animal et ressource) à sa représentation (image et objet) (ex. : le mot 'poule' à l'image de la poule et le mot 'œufs' à l'objet).

Des animaux producteurs : Indices

1. Le loup est tué pour sa fourrure, elle sert à la confection des vêtements.
2. Le cochon fournit du bacon et du jambon.
3. Le renard est tué pour sa fourrure, elle sert à la confection des vêtements.
4. La vache donne du lait, le lait de la vache sert à la fabrication du fromage et du yogourt.
5. Le morse fournit l'«*igunak*» et les défenses du morse servent à la fabrication de bijoux.
6. Le cheval est utilisé pour l'équitation et sa crinière sert à la fabrication du gant de crin.
7. L'ours : sa fourrure sert à la confection des vêtements.
8. Le canard, on mange sa viande.
9. L'omble de l'Arctique est mangé séché ou en filet.
10. Le mouton fournit de la laine, la laine est utilisée pour tricoter des chandails.
11. La poule pond des œufs et on mange sa viande, le poulet.
12. Le phoque : sa peau sert à la confection des «*kumik*» et des mitaines.
13. Le caribou : ses bois sont sculptés pour décorer et sa peau sert à la confection des mitaines.
14. Le lapin : sa fourrure sert à la confection des vêtements.
15. L'oie pond des gros œufs, les ailes de l'oie sont utilisées comme petit balai.
16. Le béluga : sa peau, le «*muttuk*» est mangé et le gras du béluga produit une huile le «*misirak*».
17. Le bœuf fournit de la viande hachée qu'on utilise dans les hamburgers.
18. La chèvre donne du lait, le lait de la chèvre sert à faire du fromage.

* Quels sont les animaux que nous n'avons pas identifiés : le chat, le lièvre, le chien, la grenouille, la souris, le coq, le lagopède.

Des animaux producteurs

 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____

2^e leçon : La chasse dans la toundra

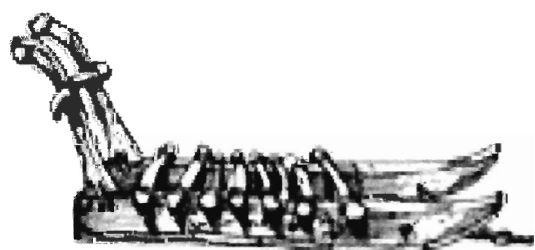
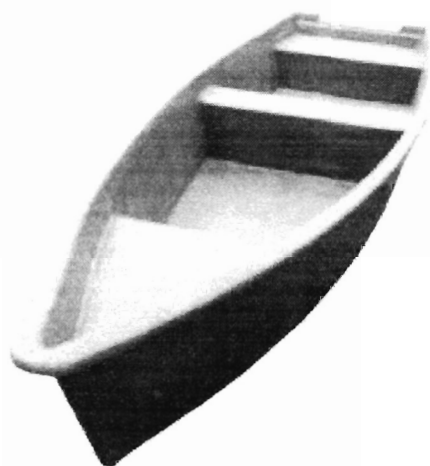
Matériel :

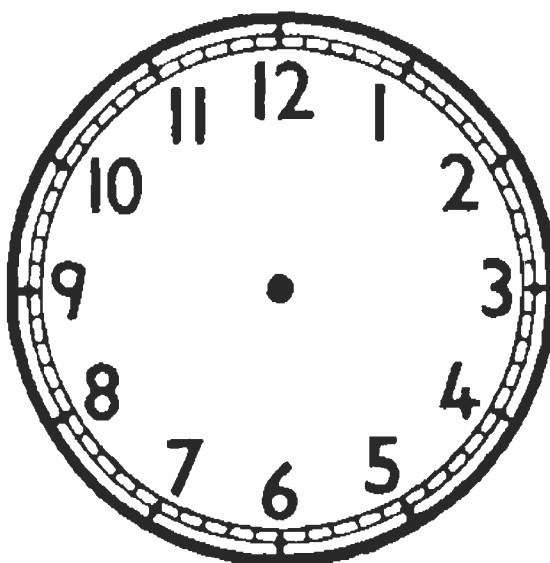
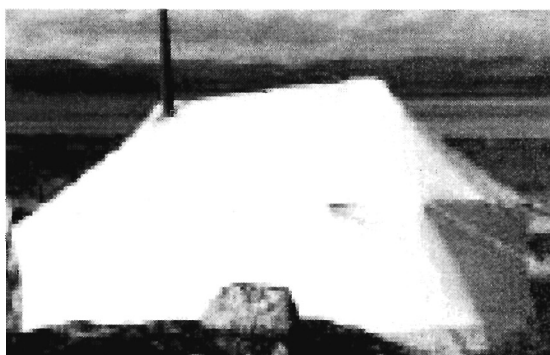
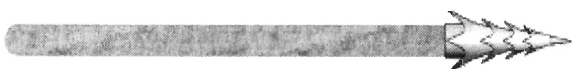
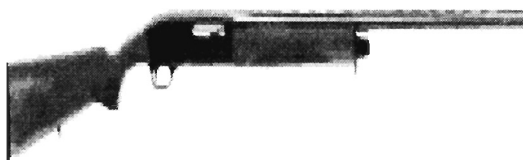
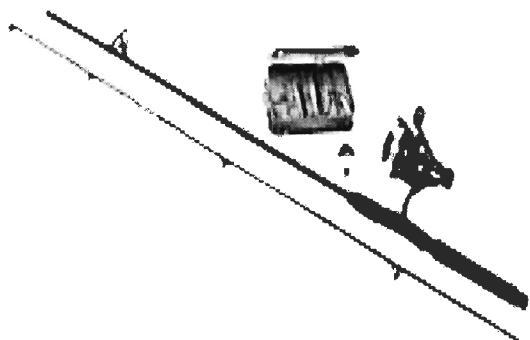
- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- images des moyens de transport utilisés pour la chasse : une barque, un quatre roues, un canot, une moto-neige, un bateau de pêche, un « *ramouluk* ».
- images du matériel et des armes utilisés : une ligne à pêche, un fusil, un harpon, une tente, un ulu.
- image pour identifier le moment de la journée : une horloge (sans aiguille)
- images représentant les lieux selon les saisons : la toundra au printemps (montagne), la baie, un trou de respiration, la baie gelée, la toundra en hiver, les eaux glacées du détroit.

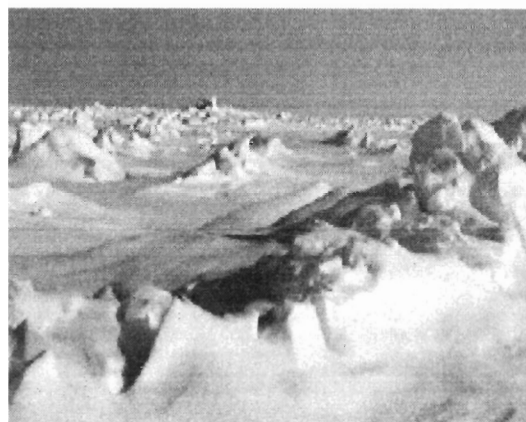
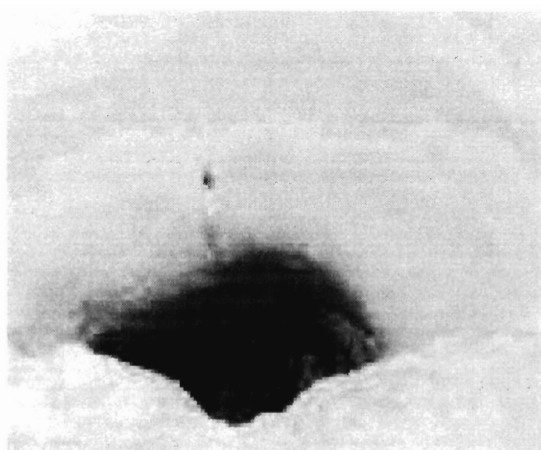
Déroulement de l'activité :

1. Introduction : Es-tu déjà allé à la chasse? Peux-tu expliquer à un « *qallunaat* » (un homme blanc) comment chasser?
2. Demander aux élèves quels sont les animaux que les Inuits chassent? (utiliser les images des animaux de la toundra et de la ferme). Les élèves doivent nommer chacun des animaux et regrouper ceux qui sont chassés par les Inuits.
3. Discussion : Comment se fait la chasse aux animaux? Interroger les élèves quant aux armes utilisées, aux moyens de transports empruntés et aux lieux visités.
4. Former des équipes de 2 ou 3 élèves. Chacune des équipes choisit un animal à chasser parmi les images des animaux identifiés plus tôt.
5. Les membres de l'équipe choisissent ensuite parmi les images le moyen de transport, le matériel et les armes utilisés ainsi que le lieu, la saison et le moment de la journée où se déroule l'action (indiquer l'heure sur l'horloge).
6. Chaque équipe prépare une petite mise en scène de leur partie de chasse : utilisation des images, des outils et des armes pour faciliter la verbalisation de l'action.
7. Présentation des mises en scène à la classe.

*Insister pour que les élèves construisent des phrases, ne pas accepter des mots isolés.







3^e leçon : La vie à la ferme

Matériel :

- vidéo « Les animaux à la ferme » produit par le ministère de l'Alimentation
- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- petites images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe B, p. 109-110)
- ferme avec le silo (Fisher Price) et de la paille
- figurine de l'agriculteur avec son tracteur et la machinerie
- nourriture pour les animaux de la ferme : foin, différentes sortes de céréales : blé, avoine, orge, maïs.
- produits que nous apportent les animaux de la ferme : lait, fromage, yogourt, lait et fromage de chèvre, œufs, poulet, jambon, bacon, bœuf haché, laine.
- matériel pour la maquette : clôtures, étang.

Déroulement de l'activité :

1. Présentation de la vidéo « Les animaux à la ferme ». Demander aux élèves d'essayer de retenir certains éléments présentés dans la vidéo : Quels sont les animaux vivant à la ferme? Où vivent-ils? Que mangent-ils? Qui prend soin d'eux? Pourquoi les gardent-on à la ferme?
2. Retour sur la vidéo : interroger les élèves à propos de chacun des aspects de la vie à la ferme afin de reconstituer le milieu de vie des animaux de la ferme.
 - a. Quels sont les animaux vivant à la ferme?
Demander aux élèves de nommer des animaux vivant à la ferme (utiliser les images des animaux de la toundra et de la ferme). Les élèves doivent nommer chacun des animaux et regrouper ceux vivant à la ferme.
 - b. Où vivent-ils?
Demander aux élèves où vivent ces animaux et leur demander d'expliquer comment ils vivent : utiliser la petite ferme Fisher, les clôtures, l'étang, la paille, les petites images des animaux de la ferme pour les placer dans leur environnement. Établir certaines différences avec les animaux de la toundra : ils vivent en liberté dans la toundra, dans les eaux de la baie.
 - c. Que mangent-ils?
Demander aux élèves ce que mangent les animaux de la ferme et leur demander d'expliquer comment ils sont nourris : présenter le foin et les différentes céréales. Établir certaines différences avec les animaux de la toundra : ils se nourrissent de ce qu'ils trouvent dans la toundra : lichen, petits animaux.

d. Qui prend soin d'eux?

Demander aux élèves qui prend soin des animaux à la ferme et ce en quoi consiste le travail de cette personne : présenter la figurine de l'agriculteur ainsi que son tracteur et la machinerie qu'il utilise. Établir certaines différences avec les animaux de la toundra : ils sont la propriété de personne, ce sont des animaux sauvages.

e. Pourquoi les gardent-on à la ferme?

Demander aux élèves pourquoi l'agriculteur garde les animaux sur la ferme et quels sont les produits qu'ils nous apportent : présenter les différents produits (œufs, lait, laine, viande...). Établir certaines différences avec les animaux de la toundra : ils sont chassés dans leur environnement pour leur viande, leur fourrure...

*Insister pour que les élèves construisent des phrases, ne pas accepter des mots isolés.

4^e leçon : Des devinettes

Matériel :




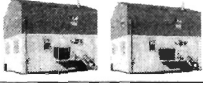









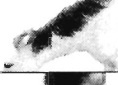







- banque de mots illustrés (version Power Point et version papier)
- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- devinette modèle (version Power Point)
- fiches-devinettes pour les animaux de la toundra et de la ferme


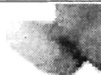



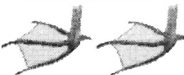




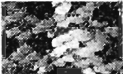











Déroulement de l'activité :

1. Présentation des différents attributs des animaux de la toundra et de la ferme à l'aide d'une projection Power Point (banque de mots illustrés, version Power Point). Nommer chacun des attributs avec les élèves et leur demander de trouver à quel(s) animal (aux) il appartient. Utiliser les images des animaux de la toundra et de la ferme.
2. Présentation d'une devinette modèle afin d'illustrer la tâche à réaliser.
3. Remettre un exemplaire de la banque de mots illustrés (version papier) à tous les élèves et leur faire piger une fiche-devinette.
4. Chaque élève compose une devinette en complétant les phrases trouées à l'aide de la banque de mots illustrés. Une deuxième fiche-devinette lui est remise lorsque la première est complétée et vérifiée par l'enseignant(e).

*La forme écrite du nom de l'animal en début de chaque phrase est remplacée par (...) afin de ne pas modifier les conditions d'apprentissage : association de la forme orale à la représentation en image.

5. Les fiches-devinettes seront réutilisées lors de l'activité « Qui suis-je ? » à la 7^e rencontre.

à la ferme	
dans la toundra	
dans les eaux arctiques	
près de nos maisons	
dans une niche	
au printemps	
jouer avec les enfants	
saute	
des nageoires	
des ailes	
deux grandes oreilles	
deux petites cornes	
des bois	
une crinière	
une barbiche	
de longues moustaches	
deux défenses	
des crocs	
un groin	
un museau pointu	
un pis	

une longue queue	
une petite queue	
une queue en tire-bouchon	
une queue touffue	
des sabots	
des pattes palmées	
de puissantes pattes arrières	
couvert de laine	
une fourrure blanche	
la peau lisse	
des écailles	
couvert de plumes	
des plumes colorées	
des tâches noires	
frisé	
gros 	très petit 
blanc	
des œufs 	des <u>gros</u> œufs 
les souris	
des poissons	



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

Le ... est _____.



Le ... vit _____.

Le ... est un _____ animal.

Le ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... aime _____.

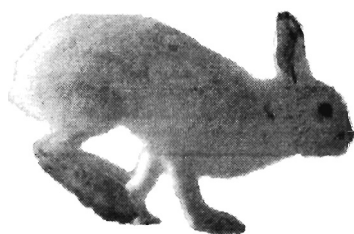
Le ... dort _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

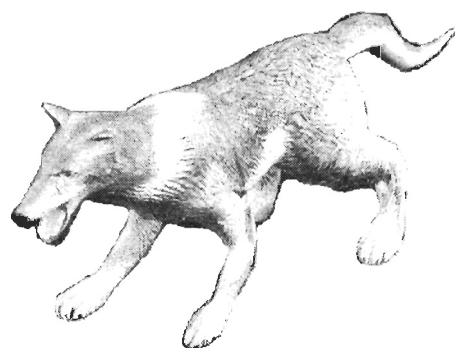
Le ... est _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

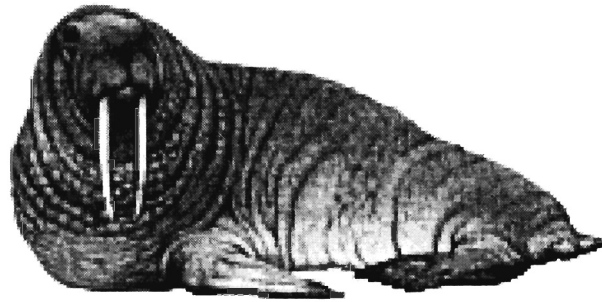
Le ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

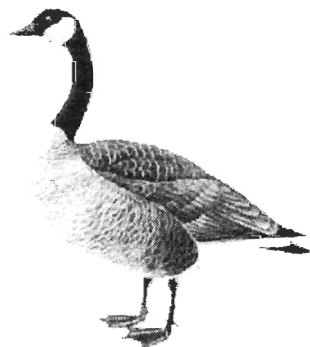
Le ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... est un _____ animal.

Le ... a _____.



L'... arrive _____.

L'... a _____.

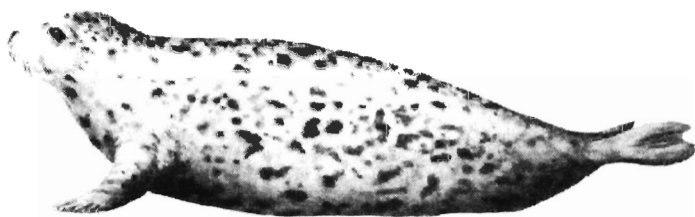
L'... pond _____.



L'... vit _____.

L'... est un _____ animal.

L'... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

Le ... mange _____.



L'... vit _____.

L'... a _____.

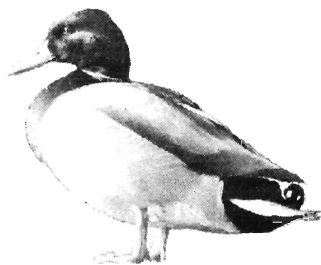
L'... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

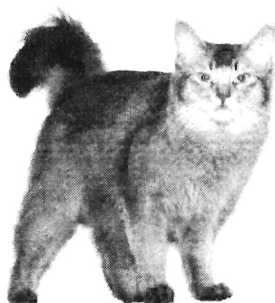
Le ... a _____.



Le ...vit _____.

Le ...a _____.

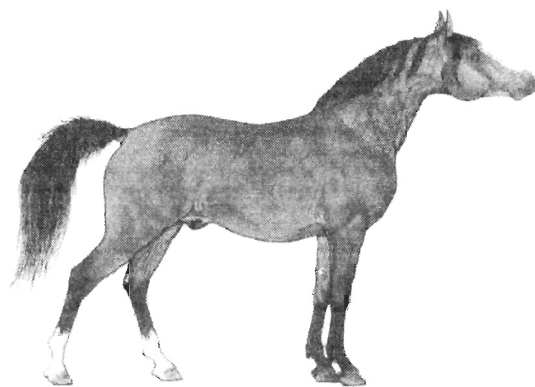
Le ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

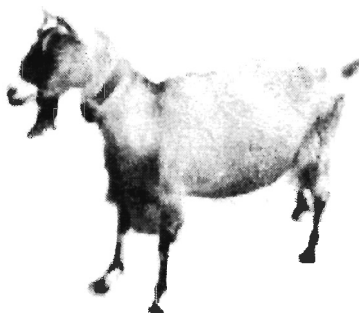
Le ... chasse _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

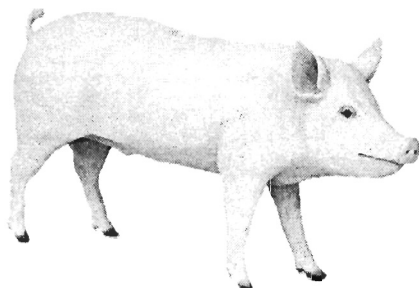
Le ... a _____.



La ... vit _____.

La ... a _____.

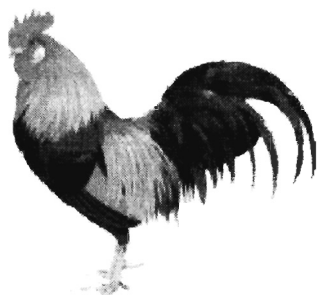
La ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

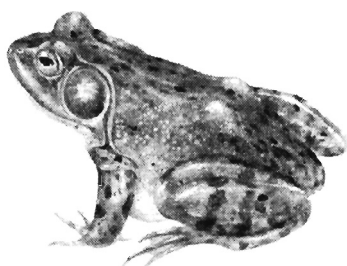
Le ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

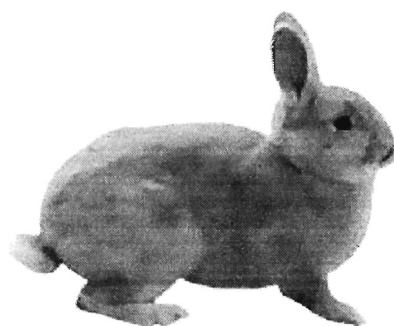
Le ... a _____.



La ... vit _____.

La ... a _____.

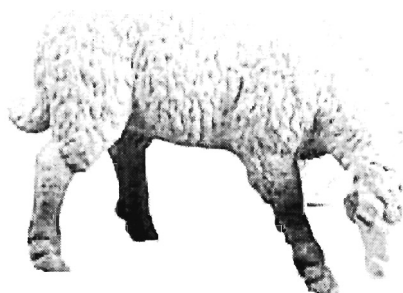
La ... _____.



Le ... vit _____.

Le ... a _____.

Le ... a _____.



Le ... vit _____.

Le ... est _____.

Le ... est _____.



La ... vit _____.

La ... a _____.

La ... pond _____.



La ... vit _____.

La ... est un _____ animal.

La ... a _____.



La ... vit _____.

La ... a _____.

La ... a _____.

Devinettes originales

*Les mots en italique représentent les trous
qui devront être comblés à l'aide des items de la banque de mots illustrés.*

Le béluga vit *dans les eaux arctiques*.
Le béluga a *des nageoires*.
Le béluga est *blanc*.

Le caribou vit *dans la toundra*.
Le caribou est un *gros* animal.
Le caribou a *des bois*.

Le chien vit *près de nos maisons*.
Le chien aime *jouer avec les enfants*.
Le chien dort *dans une niche*.

Le lagopède vit *dans la toundra*.
Le lagopède a *des ailes*.
Le lagopède est *couvert de plumes*.

Le lièvre vit *dans la toundra*.
Le lièvre a *deux grandes oreilles*.
Le lièvre a *de puissantes pattes arrières*.

Le loup vit *dans la toundra*.
Le loup a *des crocs*.
Le loup a *un museau pointu*.

Le morse vit *dans les eaux arctiques*.
Le morse est un *gros* animal.
Le morse a *deux défenses*.

L'oie arrive *au printemps*.
L'oie a *des ailes*.
L'oie pond *des gros œufs*.

L'ours vit *dans la toundra*.
L'ours est un *gros* animal.
L'ours a *une fourrure blanche*.

Le phoque vit *dans les eaux arctiques*.
Le phoque a *des nageoires*.
Le phoque mange *des poissons*.

L'omble de l'Arctique vit *dans les eaux arctiques*.
L'omble de l'Arctique a *des écailles*.
L'omble de l'Arctique a *des nageoires*.

Le renard vit *dans la toundra*.
Le renard a *une queue touffue*.
Le renard a *une fourrure blanche*.

Le bœuf vit *à la ferme*.
Le bœuf est un *gros* animal.
Le bœuf a *deux petites cornes*.

Le canard vit *à la ferme*.
Le canard a *des ailes*.
Le canard a *des pattes palmées*.

Le chat vit *à la ferme*.
Le chat a *de longues moustaches*.
Le chat chasse *les souris*.

Le cheval vit *à la ferme*.
Le cheval a *une crinière*.
Le cheval a *des sabots*.

La chèvre vit *à la ferme*.
La chèvre a *une barbiche*.
La chèvre a *deux petites cornes*.

Le cochon vit *à la ferme*.
Le cochon a *un groin*.
Le cochon a *une queue en tire-bouchon*.

Le coq vit *à la ferme*.
Le coq a *des ailes*.
Le coq a *des plumes colorées*.

La grenouille vit *à la ferme*.
La grenouille a *la peau lisse*.
La grenouille *saute*.

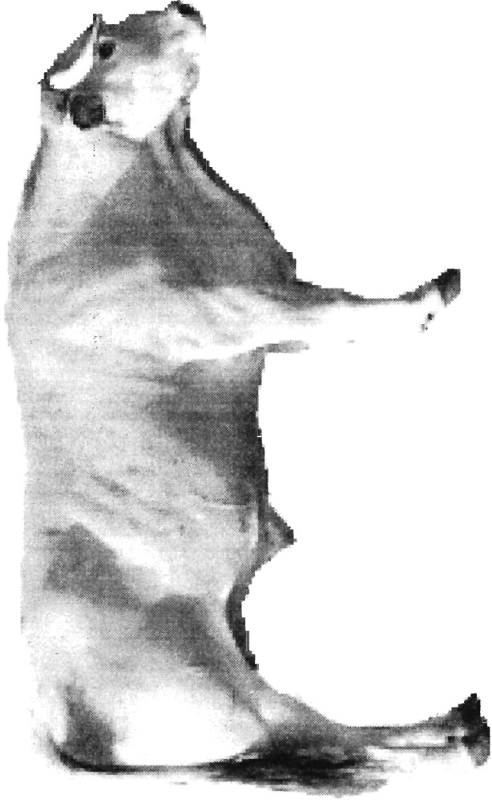
Le lapin vit à *la ferme*.
Le lapin a *une petite queue*.
Le lapin a *deux grandes oreilles*.

Le mouton vit à *la ferme*.
Le mouton est *couvert de laine*.
Le mouton est *frisé*.

La poule vit à *la ferme*.
La poule a *des ailes*.
La poule pond *des œufs*.

La souris vit à *la ferme*.
La souris est un *très petit animal*.
La souris a *une longue queue*.

La vache vit à *la ferme*.
La vache a *un pis*.
La vache a *des tâches noires*.



Le ... vit à la ferme.

Le ... est un gros animal.

Le ... a deux petites cornes.

5^e leçon : Des ressemblances et des différences

Matériel :

- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)
- petites images des animaux de la toundra et de la ferme : un ensemble par équipe (p. 109-110)
- cartes des caractéristiques

Déroulement de l'activité :

1. Demander aux élèves si les animaux sont tous pareils? Qu'est-ce qui nous permet de les distinguer? Montrer les images du béluga, de la chèvre et de l'oie pour stimuler les propos.
2. Faire observer des différences et des ressemblances entre les animaux : le nombre de pattes, des nageoires, des ailes, des poils ou des plumes, la manière de se déplacer (marche, vole, nage), le milieu de vie (toundra, ferme). Utiliser les cartes des caractéristiques.
3. Former quatre équipes et remettre à chacune un ensemble de petites images des animaux de la toundra et de la ferme ainsi qu'un des quatre ensembles des cartes des caractéristiques :
 - vit dans la toundra - vit à la ferme;
 - a quatre pattes - a deux pattes - a des nageoires - a des ailes;
 - a des plumes - a des poils - a la peau lisse - a des écailles;
 - vole dans le ciel - nage dans l'eau - marche sur la terre.
4. Demander à chacune des équipes de regrouper les animaux de la toundra et de la ferme selon les cartes des caractéristiques qui leur a été remises.
5. Lorsque toutes les équipes ont effectué les regroupements dictés par leur ensemble de cartes des caractéristiques, chaque animal est présenté selon les caractéristiques qui le décrivent. Pour ce faire, l'enseignant(e) montre, une à une, les images des animaux de la toundra et de la ferme et chaque équipe présente, à tour de rôle, la carte caractéristique qui lui correspond. Ils doivent nommer l'animal et verbaliser la caractéristique illustrée.

Exemple : le loup :

- 1) le loup vit dans la toundra;
- 2) le loup a quatre pattes;
- 3) le loup a des poils;
- 4) le loup marche sur la terre.

*Insister pour que les élèves construisent des phrases, ne pas accepter des mots isolés.

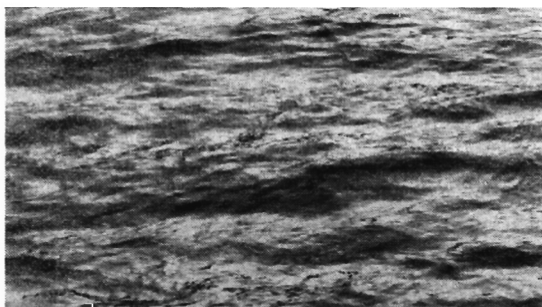
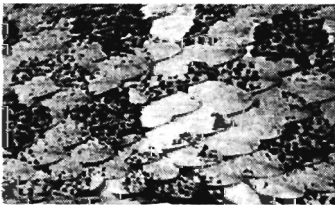


4



2





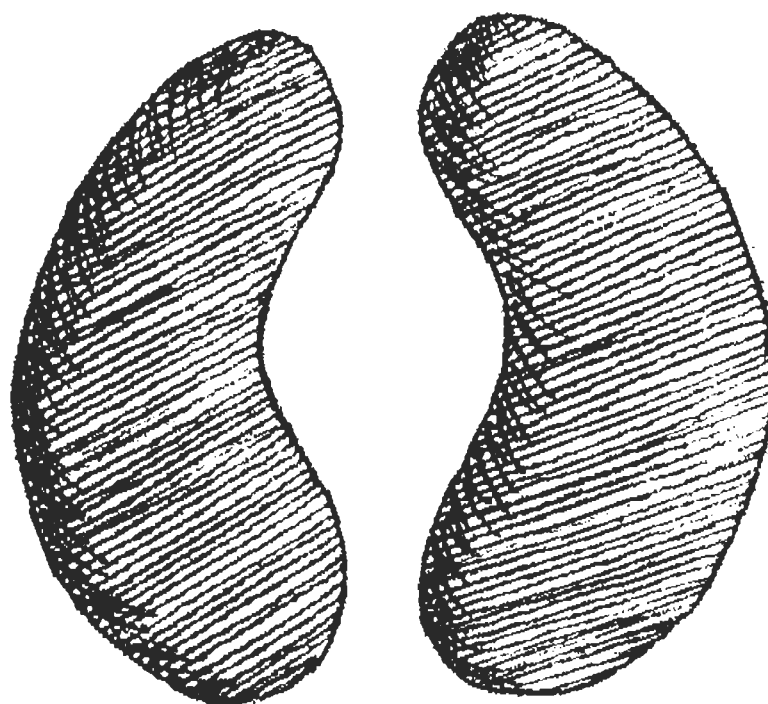
6^e leçon : Laisser sa trace

Matériel :

- empreintes des animaux de la toundra et de la ferme
- images des animaux de la toundra et de la ferme (Annexe C)

Déroulement de l'activité :

1. Discussion : As-tu déjà observé des traces? Où? À qui elles appartenaient? Des humains, des animaux?
2. Observer et décrire des empreintes laissées par les animaux de la toundra et de la ferme avec les élèves : Est-ce que les traces sont toutes pareilles? Qu'est-ce qui les rend différentes? Comment sont les « pieds » des animaux?
3. Associer les empreintes aux caractéristiques des « pieds » des animaux afin de découvrir à qui appartient chacune des empreintes. Faire des regroupements pour les empreintes qui se ressemblent : les sabots, les empreintes des oiseaux, les petites et les grosses empreintes... Effectuer des regroupements semblables avec les images des animaux de la toundra et de la ferme : les animaux qui ont des sabots, les oiseaux, les petites animaux, les gros animaux...
4. Demander aux élèves d'identifier les animaux qui ne laissent pas d'empreinte (le béluga, l'omble de l'Arctique et le phoque) et quelle en est la raison.



le caribou⁴

⁴ À titre de référence seulement, le nom de l'animal ne doit pas être présenté lors de l'activité.



le chat



le chien



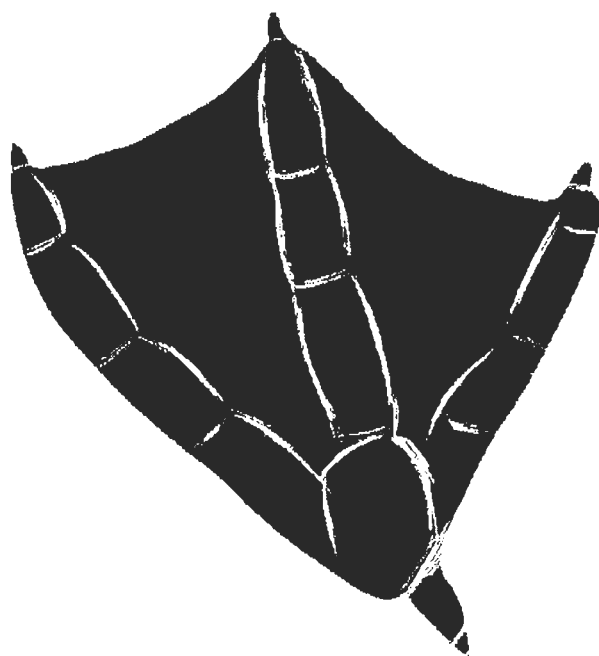
le lagopède



le lièvre



le loup



l'oie



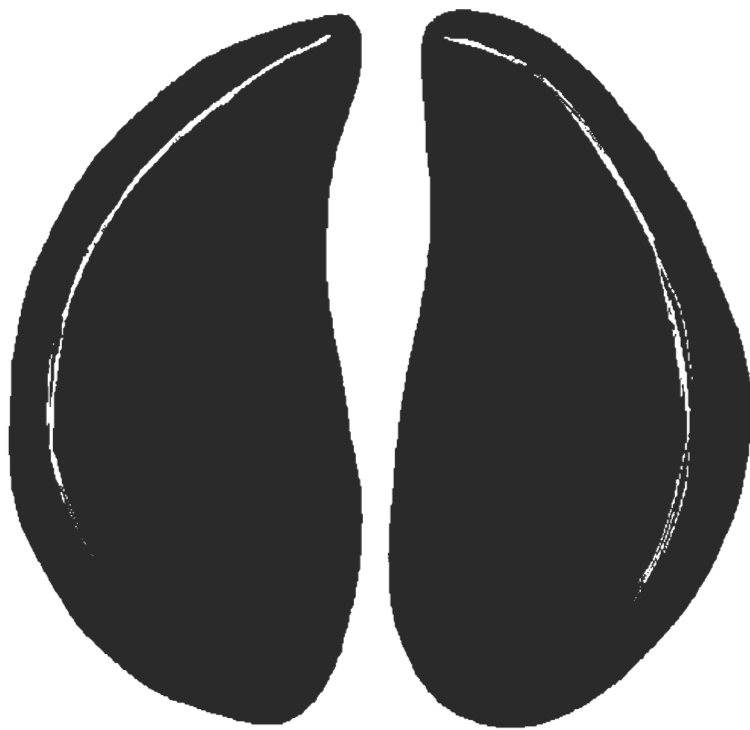
l'ours



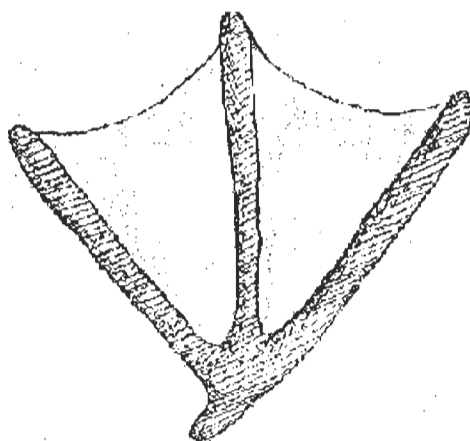
le renard



la souris



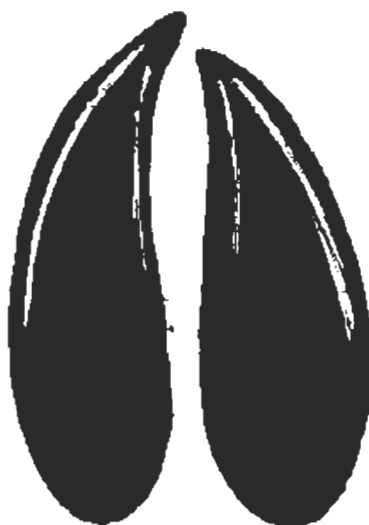
le bœuf



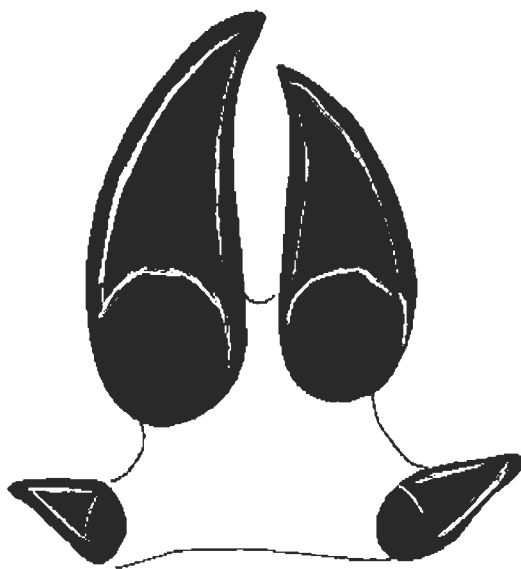
le canard



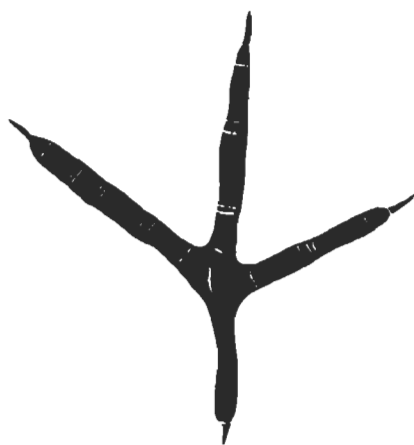
le cheval



la chèvre



le cochon



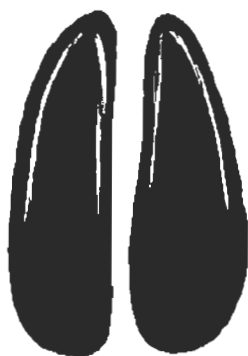
le coq



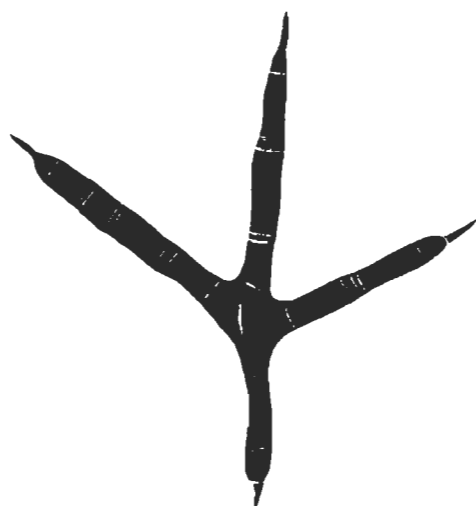
la grenouille



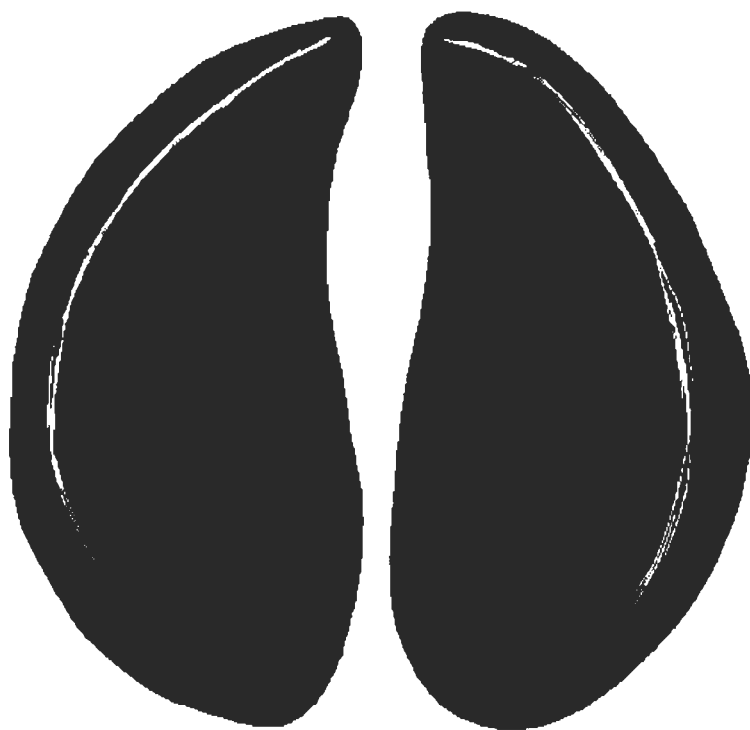
le lapin



le mouton



le poule



la vache

7^e leçon : Qui suis-je?

Matériel :

- fiches-devinettes pour les animaux de la toundra et de la ferme (composées par les élèves lors de la 4^e rencontre)
- images des animaux de la toundra et de la ferme : les disposer sur un grand carton afin de former une grille de repérage (Annexe C)
- images de la banque de mots illustrés (version agrandie – images seulement) : regrouper les attributs correspondant à chacun des animaux de la toundra et de la ferme sur un grand carton (p. 124-125)

Déroulement de l'activité :

1. Placer la grille de repérage (animaux de la toundra et de la ferme) au mur ainsi que le carton regroupant les attributs des animaux de la toundra et de la ferme.
2. Former deux équipes (garçons et filles) et les faire asseoir à la queue leu leu sur le sol.
3. L'enseignant(e) fait la lecture d'une première devinette en prenant soin de ne pas nommer l'animal. Au signal donné, les deux premiers joueurs (un garçon et une fille) s'affrontent. Ils doivent identifier le plus rapidement possible sur la grille de repérage l'animal décrit et ensuite le nommer. Le vainqueur attribue un point à son équipe.

Si les joueurs ne parviennent pas à identifier l'animal décrit, l'enseignant(e) fait une deuxième lecture en montrant les images de la banque de mots décrivant les attributs de l'animal.

4. Poursuivre l'activité « Qui suis-je? » en présentant chacune des devinettes. Les joueurs s'affrontent à tour de rôle.

ANNEXE C : OUTILS UTILISÉS

☐ Prétest☐ Post-test 1**Grille de compilation : mots-cibles**Approche traditionnelle ☐Approche communicative ☐

Sujet: _____

RC inexistantes (1 à 11) RC existantes (12 à 25)	PRODUCTION « Qu'est-ce que c'est? »		COMPRÉHENSION « Montre-moi X »	
	RÉUSSI	ÉCHEC	RÉUSSI	ÉCHEC
1. le bœuf				
2. le canard				
3. le cheval				
4. la chèvre				
5. le cochon				
6. le coq				
7. la grenouille				
8. le lapin				
9. le mouton				
10. la poule				
11. la vache				
12. le béluga				
13. le caribou				
14. le chat				
15. le chien				
16. le lagopède				
17. le lièvre				
18. le loup				
19. le morse				
20. l'oie				
21. l'omble de l'Arctique				
22. l'ours				
23. le phoque				
24. le renard				
25. la souris				

Grille de repérage